UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ÁQUILA THALITA SAMPAIO COSTA

A ESCOLA NÃO-TODA: ESTILO QUE OPERA O ENCONTRO DO DESEJO DE ENSINAR E APRENDER

Salvador – BA
2021

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ÁQUILA THALITA SAMPAIO COSTA

A ESCOLA NÃO-TODA: ESTILO QUE OPERA O ENCONTRO DO DESEJO DE ENSINAR E APRENDER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Linha de Pesquisa em Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador – Lpq2, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: **Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes Soares Ornellas.**

Salvador – BA
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

C837e

Costa , Áquila Thalita Sampaio

Escola não-toda: estilo que opera o encontro do desejo de ensinar e aprender / Áquila Thalita Sampaio Costa . - Salvador, 2021.
167 fls : il.

Orientador(a): Prefº. Dra Mª de Lourdes Soares Ornellas.
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Escola. 2.Ensino - Educação. 3. Ensino - Aprendizagem.

CDD: 372

FOLHA DE APROVAÇÃO

ESCOLA NÃO-TODA: ESTILO QUE OPERA O ENCONTRO DO DESEJO DE ENSINAR E APRENDER

ÁQUILA THALITA SAMPAIO COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 26 de julho de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

Profa. Dra. Edileide Maria Antonino da Silva
Universidade Católica de Salvador UCSAL
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Profa. Dra. Cristina Keiko Inafuku de Merletti
Universidade de São Paulo, USP, Brasil
Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Universidade de São Paulo, USP, Brasil, USP/SP, Brasil

Profa. Dra. Larissa Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psychopathologie Fondamentale et Psychanalyse
Université Paris 7 - Denis Diderot - França

Dedico essas palavras a meu pai, José Álvaro da Costa; a minha mãe, Claudinete Sampaio da Silva e ao meu irmão, Pablo Diego Sampaio Costa.

Ensinar, escutar e transferir, mostram-me na sala de aula, de cada instante do ser professor, o efeito da transferência que envolveu basicamente o meu próprio processo de saber e os meus momentos de ablação de uma verdade na relação com o outro em que descobri que só sei do que sei por que os meus alunos me instigam a saber do que penso que sei.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser escudo diante das dificuldades e refúgio diante das angústias que perpassaram a conquista dessa etapa de vida.

À Prof.ª Dra. Mª de Lourdes Soares Ornellas pelo acolhimento, orientação e transmissão de conhecimento que me possibilitaram a formação do ser pesquisadora.

À Prof.ª Dra. Suany Vasconcelos (*in memoriam*) que com sua delicadeza e rigor me acolheu no momento que pensei em desistir, e consentiu dar o seu humilde exemplo para demonstrar que eu deveria persistir.

A José Álvaro da Costa, meu pai, que nunca mediu esforços para desafiar o meu saber e a me impulsionar, mesmo que eu não entendesse, a buscar saber o meu saber.

À Claudinete Sampaio, minha mãe, por ser indiscutivelmente presença, paciência e doação. Sem sua ajuda nos detalhes e sua preocupação materna em corresponder as minhas demandas, totais ou parciais, eu não chegaria até aqui.

A Pablo Diego, meu irmão, singelo e sucinto nas palavras, e inversamente proporcional a todo apoio imensurável que dedicou a mim durante essa jornada. Alguns dias foram difíceis, mas em nenhum deles, deixou de pensar em mim.

À Tâmara Andreucci, por plantar a inspiração do ser menina-mulher-professora, pelo desespero e pela paciência.

À minha tia Ana Karla, por ter me acolhido não apenas em sua moradia, mas em seu coração, servindo de alimento, conselho e companhia.

À minha família por ser inspiração de que entre as curvas dos erros e acertos há caminho para seguir respeitando o espaço e a singularidade de cada um.

À Pitty, minha companheira fiel. Obrigada pela companhia e momentos inseparáveis de estudo.

A Lucas, por ser verdadeiramente aquele que me acompanha e ilumina. Obrigada por ter tornado parte dessa caminhada mais leve, por sua admiração e encantamento, entendendo minhas ausências.

Aos meus amigos, obrigada pelos momentos de distração e pelo respeito.

Ao Geppe-rs por ter me acolhido e por ser um grupo representativo no campo de estudo entre Psicanálise e Educação, em especial à Bionor, Daniele, Juliana e Tiara, por terem sido bússola, escuta e amizade.

À Jane Cohin, minha analista, por ter contribuído na dosagem da minha angústia.

Aos alunos, fontes de inspiração para que eu pudesse saber do meu saber na experiência em ser professora.

Ao PPGEduC e, de modo especial, aos professores pelo espaço de aprendizagem pela via das disciplinas e pela oportunidade de abrir o encontro com esta pesquisa.

Agradeço também aos professores do Colégio Estadual Maria Quitéria, colégio que abriu as portas mesmo que virtualmente para a realização da pesquisa.

Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo da Educação, terá de apontar para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa de escutar, supondo uma reconstrução a ser feita pelo professor junto ao aluno.

Ornellas

RESUMO

A presente pesquisa – *A escola não-toda: estilo que opera o encontro do desejo de ensinar e aprender* – tem como objetivo de estudo: analisar a possibilidade de uma escola não-toda que fomente o estilo do professor levando em conta o encontro com o desejo de ensinar e aprender. O estudo parte da escuta sobre uma questão que não perpassa à educação: consentir à falta. Ao realizar essa escuta, uma questão se revela: em qual estilo pode operar uma escola não-toda que possibilite espaço para o desejo de ensinar e aprender? Os objetivos da pesquisa foram trabalhados a partir da colaboração dos teóricos: Agambem (2009), Birman (1994), Charlot (2006), Dunker (2016, 2020), Foucault (2014), Freud (1976, 1925, 1932, 1980), Kupfer (2006, 2013, 2010), Lacan (1970-71, 1964, 1969-70, 1972-73, 1981), Lajonquière (1999), Marcos (2014), Miller (2006), Mrech (2001), Ornellas (2017a), Ornellas (2018b), Pereira (2016), Quinet (2000), Soler (2005), Voltolini (2011), Vorcaro (2018). O percurso metodológico está sob o viés do método clínico de análise, por se tratar de um estudo que trabalha a dimensão subjetiva e legitima o conceito psicanalítico de sujeito do inconsciente. Para delimitar a construção teórico-metodológica concernente a esta investigação, investiu-se na aproximação da psicanálise e da educação através da pesquisa de natureza qualitativa. Os dispositivos utilizados foram a entrevista semiestruturada e o desenho, com três professores sujeitos de uma escola da rede pública de ensino do distrito de Maria Quitéria – BA. As narrativas foram transcritas e analisadas a partir da escuta clínica psicanalítica lacaniana, que guiam essa pesquisa, por viabilizar a escuta do entre, dos enunciados, das enunciações, dos ditos, não-ditos e lapsos dos três sujeitos pesquisados. Alguns significantes capturados no discurso desses participantes orientam o caminho singular para a assunção de um estilo que fomente a escola não-toda, dentre eles destaco: interação, conflito, construção, atravessamentos, falta, invenção e ruptura que balizam neste escrito os achados da escola não-toda, a qual não comporta o que pode ser homogêneo e coletivo.

ABSTRACT

The present research - The non-whole school: style that operates the meeting of the desire to teach and learn - aims to study: to analyze the possibility of a non-whole school that encourages the teacher's style taking into account the meeting with the desire to teach and learn. The study starts from listening to an issue that does not permeate education: consenting to lack. When performing this listening, a question is revealed: in what style can a non-all school operate that allows space for the desire to teach and learn? The research objectives were worked through the collaboration of theorists: Agambem (2009), Birman (1994), Charlot (2006), Dunker (2016, 2020), Foucault (2014), Freud (1976, 1925, 1932, 1980) , Kupfer (2006, 2013, 2010), Lacan (1970-71, 1964, 1969-70, 1972-73, 1981), Lajonquière (1999), Marcos (2014), Miller (2006), Mrech (2001), Ornellas (2017a), Ornellas (2018b), Pereira (2016), Quinet (2000), Soler (2005), Voltolini (2011), Vorcaro (2018). The methodological path is under the bias of the clinical method of analysis, as it is a study that works with the subjective dimension and legitimizes the psychoanalytic concept of the subject of the unconscious. To delimit the theoretical-methodological construction concerning this investigation, it was invested in the approach of psychoanalysis and education through qualitative research. The devices used were a semi-structured interview and a drawing, with three subject teachers from a public school in the district of Maria Quitéria – BA. The narratives were transcribed and analyzed based on the Lacanian psychoanalytic clinical listening, which guide this research, by enabling the listening of the between, the statements, the utterances, the said, unspoken and lapses of the three researched subjects. Some signifiers captured in the speech of these participants guide the singular path towards the assumption of a style that encourages the non-whole school, among them I highlight: interaction, conflict, construction, crossings, lack, invention and rupture that guide the school's findings in this writing not-all, which does not contain what can be homogeneous and collective.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado da Arte.....34
Quadro 2 – Relação das formações discursivas e unidades de análise resultantes da entrevista.....109
Quadro 3 – Formação discursiva e unidades de análise resultantes do desenho.....142

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Produção dos Quatro Discursos.....57
Figura 02 – Discurso do Mestre.....58
Figura 03 – Discurso da Histérica.....59
Figura 04 – Discurso do Analista.....60
Figura 05 – Discurso do Universitário.....62
Figura 06 – Desenho I.....143
Figura 07 – Desenho II.....145
Figura 08 – Desenho III.....147
Figura 09 – Desenho IV.....157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CME	Centro Médico Empresarial
CONEP	Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
Covid	*Coronavirus Disease*
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Geppe-rs	Grupo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e representações sociais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGEduC	Programa em Pós-Graduação e Contemporaneidade
RSI	
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

ESTILO I – TRAJETÓRIAS INICIAIS: NA CARONA COM A PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....15
ESTILO II – ESCOLA NÃO-TODA: NÚCLEO DO REAL?.....36
2.1 DESENCONTROS NO ‘UNI’VERSAL.....36
2.2 O SABER FAZER NO HISTÓRICO DO (EN)LACE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....38
2.3 A TENSÃO ENTRE UNIDADES SINGULARES: PROFESSOR E ALUNO.....42
2.4 DO SUJEITO SUPOSTO AO SUJEITO QUE FALA.....44
2.5 O ESTILO NÃO-TODO.....45
2.6 DESEJO: MARCA DA FALTA HUMANIZANTE.....47
2.7 NOTAS SOBRE O ESTILO.....50
2.8 OS DISCURSOS LACANIANOS.....56
2.9 A ESCOLA NÃO-TODA.....75
ESTILO III – TRAÇOS METODOLÓGICOS: O ‘UNI’VERSAL NO ENCONTRO COM UM CAMINHO PARTICULAR.....80
3.1 O MÉTODO DE PESQUISA QUALITATIVO EM EDUCAÇÃO.....80
3.2 MÉTODO CLÍNICO: A PALAVRA EMBAÇADA QUE BRILHA SOBRE ENTORNOS E CONTORNOS.....85
3.3 O *LOCUS* DA PESQUISA: ESCOLA DO CAMPO.....92
3.4 A ESCUTA: SUJEITOS DA PESQUISA.....94
3.5 DISPOSITIVOS DE PESQUISA.....97
3.5.1 Entrevista.....97
3.5.2 Desenho.....99
3.6 ANÁLISE DE DADOS: ESCUTA CLÍNICA NAS DOBRAS DO DITO E DO DIZER.....101
3.6.1 O (entre) da pesquisa: observação antes da pandemia da COVID-19 e os contornos sobre o método de pesquisa.....101
3.6.2 A partir da fala e da escuta: emergem as unidades de análise.....108
3.6.2.1 Formação docente: construção atravessada pela falta.....109
3.6.2.2 Instituição escola: fortaleza de inquietações.....114
3.6.2.3 Professor e aluno: relação que se constrói no Outro.....119

3.6.2.4 Ensino e aprendizagem: desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber.....125
3.6.2.5 Interesse do aluno: quando há algum sabor em saber.....130
3.6.2.6 Escola e pandemia: (im)passe virtual.....136
3.7 DESENHO: A LETRA NA IMAGEM.....142
3.7.1 Esse desenho é infinito.....142
3.7.2 O entorno é o que está lá dentro também.....145
3.7.3 A questão da falta do professor.....147
ESTILO IV – (IN)CONLUSÕES: PESQUISA(DOR)A, COLHE-SE O FRUTO, FLOR DO CAMINHO.....150
REFERÊNCIAS.....158
APÊNDICES.....162

ESTILO I - TRAJETÓRIAS INICIAIS: NA CARONA COM A PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Trajetória

Numa constante busca
Persigo os sonhos que acumulei
Ao longo do tempo.
E de carona no vento,
como folha seca no outono,
deixo-me ser levada.
Sem rumo certo...
Apenas admirando a paisagem.
Há beleza no caminho,
por onde passo.
Muitas vezes eufórica e vibrante.
Noutras, muda, carente.
Deixando o cheiro da maresia,
invadir meus pensamentos,
trazer lembranças deixadas
num canto qualquer.
Por hora só quero ir...
Rumo ao desconhecido.
Escancarar portas...
Ser capaz de ousar.
Acreditar em mim.
Sem medo, de estar
a procura do que não existe.
Ou almejar
o que ainda nem foi inventado.
Quero os sonhos que sonhei.
Os horizontes que pintei.
As frases que pronunciei.
Os risos que nunca dei.
As verdades que inventei.
O mundo que criei...
Quero a vida,
Porque viver, é questão de fazê-lo.

Glória Salles

A imagem que reporto na capa desta pesquisa trata-se de uma obra do pintor Vladimir Kush, de 1965, a qual não consta nomeação. O contato inicial com a pintura aconteceu por meio de uma pesquisa remota no catálogo de imagens do Google e, ao me encontrar com a imagem, mergulhei na história do autor considerado surrealista. Na leitura de sua trajetória artística, apreciei o fato de que o pintor se identificava com desenhos e pinturas que formam imagens "impossíveis", utilizando imagens em seus retratos que se formam a partir de outros elementos.

As suas pinturas se aproximam de metáforas e poesias em formas distintas, sendo possível explorar diferentes pontos de vista. O surrealismo é um movimento artístico que

se originou em reação ao racionalismo da sociedade ocidental, e caracteriza-se pela expressão espontânea do pensamento ditada apenas pelo inconsciente. Arrebato-me nesta imagem para metaforizar a escola não-toda, cerne da incompletude, reluzente e resistente, entre raízes e arbustos, demonstrado como na tela, a vivacidade da raiz, de uma estrutura fundante, que apesar do corte, pode voltar a crescer, tendo potencial capacidade de florescer novamente, em um contínuo movimento de vida.

Das muitas questões que perpassam o campo educacional enxergam-se as manifestações que continuamente revelam os mal-estares na educação. Tal anúncio demanda de uma escuta apurada dos atores da cena escolar, que são os que falam em nome próprio e que podem revelar, através do discurso, quais são as provocações subjetivas resultantes do mal-estar na educação. O modelo de educação totalitária ainda se encontra em variadas práticas pedagógicas contemporâneas e está assentada por concepções cartesianas, cientificistas, racionais e quantitativas que perpassam a educação. Ressalta-se que este trabalho construiu-se frente a um mal-estar generalizado frente a pandemia da COVID-19 que assola o mundo e que impõe novos dilemas ao campo educativo devido as consequências que o distanciamento social impõe ao encontro de corpos e ao encontro na cena educativa, separando professor e aluno através de telas planas e aflorando a segregação social.

A instituição escolar se caracteriza de forma bem diversa ao longo do tempo e revela um modo de operar a educação engendrada em modelos institucionais, em que aposta em características pedagógicas totalitárias, dificultando o aparecimento da emergência do sujeito e seu desejo. Ao aproximar de uma análise sobre as contemporâneas práticas pedagógicas nas escolas, notam-se determinados fenômenos que evidenciam a base conteudista e a falência de um projeto pedagógico somados a postura crítica e reflexiva do aluno, para que este possa, juntamente aos conhecimentos adquiridos em sala de aula, apropriar-se de um modo singular do seu saber.

Ensinar e aprender são características de ordem singular, pois há alguém que se dirige ao outro, que quando recebe também dá um destino ao que foi dito em sala de aula. Desse modo, a transmissão de conhecimento é singular e depende da presença da escuta do outro, que ao receber produz um novo saber. Para estar disponível a escutar algo daquele que transmite é necessário a existência da transferência endereçado por quem recebe o conhecimento, o aluno. Há de se considerar que atravessada por regras institucionais o professor e o aluno estão submetidos a questões que não se têm como

fugir. Contudo, a transferência pode assegurar em certa medida o espaço para aprendizagem.

O ato de educar envolve referências e propósitos que não estão apenas centrados na qualidade e assertividade da aprendizagem do aluno. Em minha trajetória docente, destaco o que vivencio em sala de aula, onde as propostas pedagógicas dispostas por experts da pedagogia centram-se em experimentar a excelência produtiva dos alunos através de métodos pautados no todo. Questiono-me se há condição do professor operar continuadamente através da lógica reprodutiva, na qual as relações pedagógicas são estabelecidas visando a relação dominante imposta pela produção capitalista de todo saber.

Sobre tal proposição, indago quais seriam as questões levantadas pelos professores num espaço educacional em que a prevalência da relação com o outro seja balizada pela falta. Todavia, entende-se que as práticas pedagógicas contemporâneas ocupam um lugar que engendra a necessidade de corresponder a um regime totalitário, no qual o professor deve ocupar o lugar que tudo sabe, o aluno ocupar o lugar que se interessa por tudo, e a instituição, mais do que nunca, deve agir com o rigor imposto por suas normas e rotinas a fim de tentar tamponar os mal-estares advindos da relação com o outro.

Faz-se necessário, então, dispor uma relação entre professor e aluno que esteja amparada nas resoluções subjetivas provocadas pela relação com o outro no ato de ensinar e pela falta e incompletude que são marcas que perpassam o ser professor e o ser aluno. Dessa forma, essa pesquisa se funda na teoria psicanalítica, tomando como referência a concepção de sujeito para a psicanálise, contornada pelo conceito não-todo, oriundo da psicanálise, tendo como seu objeto de investigação a escola não-toda.

No instante que decidi dialogar com a pesquisa em educação, refleti sobre o quanto naquele momento estava implicada com o fazer docente na universidade e como os aspectos subjetivos e singulares estavam circunscritos naquele processo. Esse foi um ponto de amplo questionamento desde o tempo em que eu estive na condição de aluna, pois reconhecia que neste processo ambas as condições de professor e aluno me afetavam, em certa medida, a partir do momento em que decidi tornar-me professora.

Como aluna percebia um estranhamento frente à possibilidade do professor de se colocar à disposição da aprendizagem de um aluno que não conseguia aprender, sendo guiado pela dimensão do singular e não apenas pela lógica cartesiana do aluno ter de tudo aprender. O que para mim, enquanto aluna, era algo diferente na relação com o professor,

enxergava no entorno com outros colegas de sala de aula uma relação se estabelecer de forma diferente, e esse feito esbarrava na minha incompletude, numa falta, como se algo na relação singular deixasse de ser compreendido pelo professor.

Com o passar do tempo e a formação profissional, encontrei-me a disposição da construção de um saber que fosse genuíno ao meu estilo, aquele que tenta contornar a falta. Estilo que, atravessado pelo desejo de fazer algo de útil com a minha falta, enquanto aluna, foi marcado pelos entraves da relação transferencial na cena escolar. Graduar-me em Psicologia tornou-se o primeiro feito sintomático que me fez debruçar sobre o *saber do meu saber*, e buscar através da docência *saber do saber do outro para saber do meu saber*. Descobri que buscar *saber do meu saber* não se tratava de equilibrar as minhas ações, nem ao menos caminhar rumo a um caminho sem desvios, mas a partir deles descobrir outros caminhos singulares para fazer algo de útil com o meu saber.

Saber do meu saber, em certa medida, proporcionou-me um olhar sobre a sala de aula que remetia a algo comum e (in)familiar: muitos alunos pareciam se queixar do que um dia eu me queixei. Percebendo através da escuta o quanto havia de alunos que se queixavam da dificuldade de apreender os conteúdos em sala de aula, coloquei-me a refletir sobre o manejo docente e como suas práticas educativas podiam, de certo modo, atingir o singular de cada aluno.

Porém, essa tarefa não era fácil, já que a atividade docente estava sempre atravessada por predisposições dos experts na ciência pedagógica que ditavam e determinavam um ritmo para um manejo de ensinar pautado na lógica coletiva. Enquanto alguns professores se colocavam na condição de que nada poderiam fazer pelos alunos para que pudessem além de aprender o conhecimento exposto, construir o seu saber, coloquei-me num lugar fora da estagnação que o sistema totalizante engendrava, buscando um fazer docente que saísse de certa inércia educativa baseada em uma metodologia homogeneizante.

Do tornar-se psicóloga ao encontrar a professora, sabia ao certo o que eu queria e claramente o que eu não desejaria: lidar com números, regras, lógicas matemáticas. Optei, assim, pelo caminho da psicologia, prezando pela singularidade do outro através do anúncio da sua palavra e da sua verdade. Sempre tive muita curiosidade sobre a psique humana e os modos de fazer do sujeito, evidenciados dentro de suas singularidades, anunciadas a partir do Outro, quando ouvia dizer que já somos antes de ser.

Ao tornar-me psicóloga, busquei me aproximar de mães e crianças no hospital maternidade em que trabalhei. O início deste período da minha atuação profissional

trouxe a inquietação do campo de trabalho do qual eu me propus a desenvolver uma práxis, porém, com o passar dos dias e os "dar-se conta" dos meus caminhos, descobri que a proximidade com este público alimentava um pouco das interrogações e curiosidades infantis que me formaram durante as ressonâncias da minha significantização de vida.

Encontrei-me, então, como supervisora de ensino prático e comecei a acompanhar os alunos em suas práticas curriculares, cumprindo uma grande passagem do campo para a sala de aula. Alguns sentimentos diante do novo me levaram a um oceano, um universo desconhecido onde me oportunizei a conhecer. Descobri que a prática ética do psicólogo não deve se separar do processo de educação do discente desta área, que deveria ter responsabilidade diante da formação de um profissional e, assim, lembrava-me da sala de aula e do professor, refletindo sobre o que é oferecido no banquete do conhecimento ao aluno.

Nesse ínterim, enveredei-me pelo caminho da educação no ensino superior, revivi memórias que me foram úteis, quando pensei que apenas discutir práticas eram insuficientes, e que a produção de saber deveria ser priorizada. Ser professor é respeitar o outro dentro de suas particularidades, é valorizar cada produção sua, é possibilitar a transformação a partir do vivido, do dito e do pré-estabelecido. Nesse lugar, vi que ser professor é questionar também, não para criticar, mas para possibilitar avanços e construções diante daquilo que não é coeso e fechado.

Com essa visão, ampliei a minha atuação docente, desenvolvi um tornar-se professor com estratégias formadoras de alunos pensantes, convicta dos contextos e do respeito ao outro, no amiúde da sala de aula. Dessa maneira, apropriando-me cada vez mais da docência, mais uma vez as escolhas fizeram-se presentes, conduzindo-me a pensar no Mestrado. A trajetória marcada pela persistência e pela aproximação sobre a educação e o ensino constituem-se como elementos singulares e são responsáveis para a concretização desse desejo.

Antes de ser aprovada como aluna regular, fui aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC – da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, na disciplina Psicanálise, Educação e Subjetividade. A participação nesse componente curricular foi essencial para o meu movimento em direção ao Mestrado em Educação. Aproveitei a possibilidade da aproximação com a psicanálise e o modo singular como a teoria engendra a relação com o campo educacional, sem intentar a sobreposição. Outro ponto fundante foi a aproximação com o Grupo de Pesquisa em

Psicanálise, Educação e representações sociais – Geppe-rs – que amplamente me acolheu e possibilitou inquietações que sustentaram o meu desejo na busca pelo Mestrado em Educação.

A psicanálise aponta para o campo educativo, que é possível considerar, na prática, sobre o desejo de ensinar do professor e de aprender do aluno, na medida em que este ambiente consinta a falta constitutiva do sujeito, emprenhada nas relações humanas. Desse modo, é possível pensar a reconstrução da escola totalitária, manejando novas formas de constituir laços, sem buscar tamponar a falta que é existente e indispensável para a implicação do sujeito no seu estilo de ensinar e aprender.

As primeiras costuras teóricas realizadas durante a jornada enquanto mestranda, fizeram-me escutar através de discursos, problematizações emblemáticas sobre uma busca diante do fazer dentro da escola, que alcançassem uma qualidade pedagógica suficiente para sanar equívocos heterogêneos, derivados de um fazer na educação. Esse movimento discursivo buscava abarcar uma necessidade de ordem universal e descentralizada, que recorria sempre a uma grande insatisfação por parte dos protagonistas da fala, por se darem no encontro de suas próprias impossibilidades, o real.

Já nesse caminho, notei no (en)lace entre psicanálise e educação a convocação de variadas reflexões sobre os mal-estares na educação. Essas discussões que outrora teceram as minhas audições no lugar de discente revelavam entre as discussões, pesquisas acadêmicas e conversas entre pesquisadores, o que de forma pouco invariada, configuravam uma busca na tentativa de responder com fórmulas e receitas, aos (im)passes educacionais. Como discute Almeida (2010), haveria um pensamento de que o mal-estar nunca teria rondado esse *locus* escolar, mas como a autora afirma, esse mal-estar circunda qualquer laço social, porém o que se evidencia nos dias de hoje é a intensificação desse mal-estar, que demonstra uma sensação mais dramática do que a em tempos anteriores.

As tessituras acerca da educação ilustrada pela psicanálise, diante de algumas notas de Catherine Millot (1987), em seu livro *Freud Antipedagogo*, inquieta-me: Por onde começar a pensar uma educação ilustrada pela psicanálise? Millot (1987, p. 118) nos seus escritos revela um Freud que bordejava a educação desde os primórdios de suas produções, em que algo por parte do teórico parecia “[....] depositar suas esperanças em uma educação guiada por uma ética da verdade”. Essa proposição foi substituída a seguir pela moral fundada sobre a ilusão e o desconhecimento, na qual as palavras pareciam

estar despojadas de otimismo, quando não se referiam mais a educação para a realidade, que antes Freud aspirava ver promovida por essa ética.

Aos problemas insolussionáveis da educação que Freud já citava em seus escritos, a autora revela nos traços freudianos que de todos os modos apresentados para categorizar a educação, nada poderia ser suficiente para dar conta de educar a constituição pulsional dos sujeitos. Segundo a autora, educar psicanaliticamente elegeria uma responsabilidade de não tentar converter sujeitos em revolucionários e sim em tornar sujeitos capazes de trabalhar em questões que nem sempre são desejáveis, mas que são possíveis (MILLOT, 1987).

Encontra-se em Freud (1932, p. 184-185) a sua colaboração com essa proposição, quando assume que a psicanálise não deveria atribuir uma responsabilidade para qual não foi convidada, buscando através de seu ensino converter discípulos em rebeldes. Assim, já estaria cumprindo o seu papel, ao tornar os sujeitos saudáveis e eficientes em suas questões, como cita:

> A psicanálise já encerra em si mesma fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela educou jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão. Penso até mesmo que as crianças revolucionárias não são desejáveis, sob nenhum ponto de vista.

Essas construções remetem ao que, nos escritos de Freud, muitas vezes já tinha sido afirmado, a ideia sobre a educação era de, por si só, ser de natureza repressiva. “Educação é repressão”! Essa é uma ideia que se repete nas contribuições críticas que Freud sempre enfatizou em seus escritos. No texto *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise* Freud (1932, p. 182) confirma

> [...] aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças, mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo... Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história.

A psicanálise não proporia a pedagogia uma educação que usasse de proibições, inibições e repressões, mas pelos fins adaptativos à criança na sociedade, como Freud (1932, p.182) afirma: “[...] deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meio”.

O alerta sobre a indicação de uma educação com caráter analítico, que embora baseada por uma mudança de ética determinada pelo caráter da experiência analítica, não poderia corresponder a uma educação analítica, para aceitar essa condição não necessariamente seria por efeito de ser analista ou de ser analisante, pois essa relação autêntica com a condição humana não é apenas um atributo conferido a quem recebeu uma formação analítica (MILLOT, 1987).

Ainda seguindo o pensamento de Millot (1987), a educação seria apresentada como uma condição de tatear um meio, cada caso, entre a liberdade e a coerção, pois a depender do tipo de pesquisa, a psicanálise nem sempre vai apresentar bases para ajudar a desvendar o mal-entendido da educação, e às vistas da teoria, a única ajuda que poderia conferir seria a do sentido analítico, sem a aplicação da psicanálise a educação, mas em direção a cura analítica, aproveitando-se dos preceitos psicanalíticos que orientam a base clínica.

Nesse ponto, Millot (1987) encaminha a problematização nas diferenças entre educador e analista quando o primeiro ocuparia o lugar de ideal do eu para a criança, e o outro jamais poderia correr o risco de em sua posição analítica ter pacientes imbricados à semelhança do ideal do eu do analista, pois

> O processo educacional, portanto, requer que o educador assuma o lugar de Ideal-do-eu, de sorte que o educando se submeta a suas exigências, e por outro lado, a fim de que o próprio Ideal-do-eu do educando, pela absorção de certos traços do educador, sofra sua influência (MILLOT, 1987, p. 128).

A proposição de Freud é marcada por esse endereçamento em relação a posição do analista e a posição ocupada pelo educador. Kupfer (2013, p. 31) sugere em citação de trabalho recente, que existiria uma alternativa a posição que um educador poderia ocupar, podendo ser um “mestre não-todo, matizado em certa medida pela posição do analista”. A interseção entre psicanálise e educação prosseguiria em uma investigação baseada em pensamentos que professavam a separação dos campos, que outrora faziam a junção acontecer. Essa interseção que acontecia na busca pelo (en)laçe entre psicanálise e educação privilegiava o espaço para a cultura, pois o estabelecimento do ponto de articulação entre esse enlaçamento se daria também através do discurso social.

A psicanálise por tratar de equívocos de linguagem, que são equívocos fundantes, permite a visualização de uma impossibilidade que é demonstrada na escrita de Freud (1980), principalmente em seu livro *O mal-estar na civilização*, revelando o mal-estar dos laços sociais, da linguagem, que não consegue de maneira uniforme apresentar os

sujeitos aos lugares que habitam, pois sempre haverá por parte dos sujeitos em questão algo impossível de se representar.

No artigo em que Mrech (2011, p. ?) aponta a mudança sobre os novos laços sociais nas instituições educativas, constata-se que não são mais os mesmos, provocando mudanças significativas, refletidas sob transformações na sociedade, na cultura e educação contemporânea. Mas "como essas mudanças têm afetado os educadores?" Questiona a autora. Em sua pesquisa, ela constata quais impactos são percebidos nas formas de fazer laço social, como apresenta que "[...] o laço social das crianças é com o professor. Mas, o professor está desbussolado" (MRECH, 2011, p.48).

Neste ponto, a autora evidencia que a identidade dos professores se percebe afetada pela própria maneira de se fazer a educação, reflexo de um desbussolamento que a sociedade e a cultura vivenciam, também encontrada nas instituições educativas. As mudanças na construção do saber sofrem uma transformação radical, pois no passado entendia-se que o professor transmitia e o aluno aprendia. Porém, o que a autora nota na sociedade hipermoderna é que a construção do saber perpassa por processos mais complexos do que já se supôs.

Mrech (2011) ainda aponta que há algo no processo de transmissão que precisa ser revisto, pois o excesso de informação passível de ser obtida transforma o modo como os alunos tocam no saber, sem que necessariamente eles percebam o que estão fazendo. Os descompassos evidenciados em sua escrita, sobre os mal-estares no ato educativo, anunciam os descompassos entre o ensinar e o aprender, centrados na produção de conteúdo que o mestre anuncia, sem transformá-los em um saber.

A passagem de um processo, pautado apenas pela simples aquisição de uma informação, não abre precedentes para um saber fazer. Os laços para autora, submetidos a essa ordem proveniente dos mal-estares provocados pela sociedade pós-moderna, quebram a identidade de educadores, professores e alunos, pois são novas formas de fazer laços que transformam a dinâmica de se fazer a educação, implicando em alterações complicadas nos processos de ensinar e aprender.

Kupfer (2006, p. ?) em seu escrito *Freud e a Educação: o mestre do impossível* faz uma pergunta diante do percurso apresentado, em toda a historicidade que envolvia a memória de Freud: "Para Freud, a Educação foi ferramenta fundamental. E por quê?" No escrito, Kupfer aponta a paixão freudiana pela compreensão das coisas, que marca de forma indelével a vida de Freud, através das primeiras experiências infantis que ele esteve ligado na sua condição de filho primogênito. A Freud foi concedido um lugar especial

para o seu desejo de compreender. Enquanto leitor insaciável, declarou-se bastante influenciado pelas leituras que fazia, principalmente a bíblica, que para ele proporia uma espécie de fonte de conhecimento, na qual muitos sábios cravavam inspirações. Essa influência herdou em Freud o que anos depois ele consideraria alguns mal-estares.

Essa pontuação amplia a visão do psicanalista no trabalho entre o (en)lace psicanálise e educação. O discurso social produzido por ambientes instituídos por muros escolares é algo que deve ser considerado para conduzir a ação do psicanalista no campo, passando a incluir o lugar da escuta como um lugar possível no ambiente educacional. Como Kupfer (2013) cita, conceber a educação como uma forma de discurso amplia a ideia sobre a definição do que é educar, sem permitir que o conceito pedagógico sobre o que é a educação possa recobrir o fazer laço social, como cita Lajonquière (1999, p. 14):

> se a pedagogia moderna perde-se na reflexão a ponto de acabar renunciando à educação, tal coisa deriva do fato de se acreditar na tese da *individualidade psicológica* como resultante do desenvolvimento ajustado de capacidades orgânicas que amadureceriam graças a uma estimulação correta conforme o tempo.

Nessa perspectiva, a educação consistiria em encontrar um equilíbrio entre o menor sacrifício de prazer que seja compatível com as necessidades da vida social. Como exposto por Millot (1987), assegurando a passagem do princípio do prazer ao princípio da realidade e, seguindo esse pensamento, o ato de educar estaria no centro da visão psicanalítica de sujeito, pelo fato de sua concepção ser atravessada por uma intromissão que irromperia o sujeito pela via do Outro, fazendo surgir a linguagem (KUPFER, 2013).

A partir desses pontos, qual seria a teoria da psicanálise sobre a educação?

Em sua obra *Educação para o futuro: psicanálise e educação,* Kupfer (2013) demonstra através dessa pergunta de pesquisa o que é importante empreender, não apenas para desvendar o que Freud disse sobre os possíveis na educação, mas de que forma essa teoria teria sido abordada por ele. Sendo assim, percebe-se que a história da psicanálise é elencada por uma série de tentativas de promover (en)laces entre psicanálise e educação.

Evocando essas proposições iniciais sobre a educação, qual seria então o fazer do psicanalista diante dos impossíveis no ato educativo? Nessa direção, debruço sobre os estudos textuais em derivadas formas de pensar a educação, dos quais aqui citarei também Bernard Charlot (2006), quando indaga em seu artigo sobre pesquisa educacional perguntas como: “O que é pesquisa em educação? O que significa educação?”. Para

Charlot (2006, p. ?), uma área do saber chamada educação, deve ser frisada como "área de saber".

Ainda assim, Charlot (2006) comenta que o específico da educação como área de saber é a circulação de práticas, na qual, desse campo, deriva um saber fundamentalmente mestiço, pois conhecimentos se cruzam, se fecundam e, por outro lado, interpelam-se com conceitos e métodos que têm origem em campos de disciplinas variadas. Dessa maneira, fica claro que a especificidade da disciplina educação é definida pela sua circulação e, por isso, é um campo capaz de apontar certas complexidades e características da contemporaneidade.

Numa condução próxima, Kupfer (2013) menciona que a direção do trabalho do psicanalista no (en)lace entre psicanálise e educação é a de justamente criticar e problematizar a educação moderna, iluminando questões que ficaram outrora esquecidas ou desvirtuadas, em relação ao ato educativo, sem provocar um retorno às práticas educativas do passado, mas encarando os novos dilemas da educação com a responsabilidade própria que a área de saber convoca.

Ornellas (2019b) aponta que, ao falarmos de modernidade, existe uma imagem nublada que nos impede de ver um objeto líquido que sempre se encontra perdido, mas nem por isso menos evanescente. A contemporaneidade marcada por essa era moderna globalizada demonstra pontos visíveis e invisíveis no intuito de demarcar alguns modelos epistemológicos que, fenomenologicamente, encontram-se inscritos nessa temporalidade, propícios a declínios e avessos, demonstrando a faceta da realidade do ato educativo em que se anunciam os mal-estares da educação, sem que necessariamente exista algo da educação que contribua com o desvelar das inquietações produzidas por essa relação.

A mesma autora nos convida a pensar sobre quais contribuições a psicanálise poderia fazer a educação, tendo em vista que o saber freudiano e lacaniano alcançou um lugar notável em centros de estudos nos quais o desvelar sobre os conhecimentos advindos da teoria psicanalítica marcavam uma lógica de busca por esse (en)lace. Algumas aproximações já reveladas por alguns teóricos aqui no texto, demonstram a possibilidade de uma aproximação da disciplina educação com a psicanálise. Dessa maneira, a autora cita

> Isso mostra que essa temática não se configura como algo novo: a Educação é um tema presente em toda a extensão de sua obra e jamais deixou de ser para ele motivo de reflexão contínua, o que contribuiu para pensar a cultura, a sociedade e a própria educação (ORNELLAS, 2019b, p. 28).

Neste ponto de interlocução teórica, fica notório que dentro do campo de aproximação entre psicanálise e educação, pode-se entender as fases em que variados intelectuais se debruçaram sobre as obras freudianas. Assim como as suas tessituras contemporâneas acerca do advento das novas construções sobre a área de saber, na qual uma nova temporalidade já esboçava uma tentativa de repensar teoria e prática ainda alicerçadas na teoria psicanalítica.

Discutir a possibilidade do (en)lace entre psicanálise e educação se torna importante, pois assim como a proposição psicanalítica, esse passo permite falar das possíveis articulações elucidadas através de escritos e publicações. Desse modo é possível conferir um estabelecimento de laço aos trabalhos que revelam a sensibilidade de repensar as relações entre psicanálise e educação, ainda não tão alinhadas com a proposta pedagógica, mas que abram janelas para estudos exploratórios que enriquecem o debate entre as duas áreas de conhecimento.

Esse movimento alicerçado na concepção psicanalítica sobre a educação, revelam uma forma do pensamento de Freud que estava contido em seus escritos, deflagrando uma sensibilidade em revisitar as formas de empreender o olhar para a educação e para o professor, como alertado por Ornellas (2019b, p. 30) ao expor que: "[...] essa forma de pensar teve influência do pai da Psicanálise, quando dizia que o professor de posse desse conhecimento possibilitava escutar o aluno em lugar de proibi-lo e reprimi-lo".

Educar, segundo Lajonquière (1999, p.14, grifos ?), "[...] não seria a tentativa de desenvolver *possibilidades de vir a ser* alojadas na interioridade orgânica. Aí reside precisamente o segredo da nossa operação conceitual". Ornellas (2019b) corrobora com essa ideia afirmando que a psicanálise não tem receitas prontas acerca do que fazer na educação. Isso reflete sobre o olhar crítico e construtivo que a pesquisa de base psicanalítica tem a contribuir diante da escuta do discurso dos sujeitos que empreendem a cena escolar – professor e aluno.

Frente a isto, a autora traz o exemplo da fita de Moebius para exemplificar a forma como o entendimento da articulação entre psicanálise e educação pode vir a acontecer, quando esse (en)lace, visto que:

> não se trata de operar os dois saberes como se um fosse dentro e outro fora, mas que urge que esse manejo seja metaforizado pela topologia da fita, considerando que, após a torção das extremidades, observa-se não haver dentro e fora e, sim, uma continuidade (ORNELLAS, 2019b, p. 31).

No *Prefácio a juventude desorientada*, de Aichhorn (1925), Freud já anunciava o (im)possível de educar, apesar dessa aplicação à psicanálise, segundo ele, ter despertado interesse e esperanças aos colaboradores, capazes de buscar o emprego na teoria e na prática da educação nesse (en)lace. Ele reconhece nesse escrito que educar, curar e governar são três profissões impossíveis, mas que essa proposição não descartaria o valor social do trabalho, realizado pelos educadores que se empenhavam nesse propósito.

A atuação psicanalítica sobre a educação era algo para Freud (1925, p. ?) tratado como:

> *sui generis:* não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação.

Ornellas (2019b) adiciona ao referir-se a esse (im)possível um atravessamento ao contingente educacional, pois não há como mensurar a abrangência do ato educativo por parte dos sujeitos envolvidos na cena: o professor e o aluno. O inconsciente subvertido à lógica do ensinar e educar, a partir do assujeitamento atravessado pelo Outro, não contempla o que seria ideal a uma educação plena e bem-sucedida, afinal, não é possível moldar de forma completa o ser humano, conforme a própria teoria psicanalítica já estabelece. A educação psicanalítica, segundo a autora, encara uma contradição que propõe à psicanálise uma tarefa, que ela mesmo posiciona, de ordem impossível de se realizar – educar o inconsciente.

Esse movimento teórico discursivo que questiona o (en)lace entre psicanálise e educação demonstra que há algo que bordeja um estilo próprio da teoria psicanalítica, que fundamenta um modo de analisar o mal-estar que eclode do processo educacional, revelado em um mal-estar próprio da relação humana. Como Freud (1980, p. 29) escreve em seu escrito *Mal-estar na civilização*: “[...] jamais encontrou-se resposta satisfatória, e talvez não a tenha sequer”. Ainda neste escrito, Freud (1930, p. 44) atribui a civilização “[...] parte da culpa por nossa miséria [...] seríamos bem mais felizes se a abandonássemos e retrocedêssemos as condições primitivas”.

Se desse modo Freud nos apresenta que a civilização tem por fim proteger o homem contra a natureza animal e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si, justifica-se a (im)possibilidade de educar através de uma proposta que não contempla uma soma inteira de realizações a partir de modos instintuintes, como a proposição do pedagógico entre muros escolares. Como Birman (1994) afirma, a psicanálise não tem pretensão de se comprometer com a cura e a salvação, não se inserindo em um projeto de

imortalidade, sendo seu compromisso o contato com o que bordeja a castração: o sujeito finito, rodeado de impossibilidades e limitações.

O instransponível no ato de educar, colocado por Freud e seus sucessores de variadas maneiras, implica numa forma de constatar que sempre existirá um mal-entendido rondando a escola e as tarefas dos sujeitos na cena educativa. Desse modo, há algo que sempre fracassará na educação.

A impossibilidade descrita nos ensinos e discutida pelos intelectuais pós-freudianos, incluindo Lacan, demonstra que a imperfeição nos modos de se relacionar, através do discurso, move a construção de um laço que visa tensionar essa possibilidade. Essa seria uma forma de dizer que o sujeito se dispõe a utilizar da linguagem na medida em que a forma de fazer laço com o mundo sempre se dará de forma incompleta, mas não por isso deixada de ser feita, ou seja, de modo "não-todo", termo construído nos escritos lacanianos.

A noção de não-todo lacaniano faz uma crítica às hipóteses universais, das quais aqui cito as práticas que, segundo Lima e Rezende (2013, p.35), enquanto disciplinares, "[...] são técnicas de exercício de poder, voltam-se a normalização e adestramento diante das diversas instituições em que os indivíduos atravessam durante a vida". Nesta perspectiva, interessa-me interrogar em que medida pode-se encontrar uma proposta que permita e conduza uma estrutura, na qual a escola possa sustentar a dimensão do singular. A lógica não-toda convoca um distanciamento diante das classificações universais, constituindo-se a partir de uma modalização que reinventa a universalidade, na pretensão de governar a práxis escolar.

Foucault (2014, p. 153), em sua obra *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*, evidencia que o poder de disciplinar sujeitos "[...] tem por correlato uma individualidade não só analítica e celular, mas também natural e orgânica". O teórico questiona de que forma pode-se capitalizar indivíduos, acumulá-los em suas forças e capacidades, de uma maneira que seja suscetível à utilização de um controle.

Para Foucault, a escola apresenta características próprias da aprendizagem corporativa, evidenciadas, através de uma relação de dependência, ao mesmo tempo individual e total, quando ao mestre, que deve dar seu saber e o aprendiz que deve trazer seus serviços, de uma forma domesticada que se mistura a uma transferência de conhecimento.

Neste mesmo percurso, o autor endossa a ideia acerca da atividade disciplinar que o sujeito deve empreender dentro de uma unidade escolar, refletindo que

> [...] deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada: é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre da disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente (FOUCAULT, 2014, p.163).

Esta citação remete a busca por suficiências, em um modelo disciplinar que na brevidade higiênica, busca por uma ordem que não tem explicação nos espaços alicerçados por uma disciplina, ainda assim, desejando o comportamento adestrado sob aquele que, mesmo em uma relação artificial, é cobrado a reagir diante de um código que não lhe é passado previamente. No capítulo em que Foucault (2014, p. 167) desenvolve sobre "os recursos para o bom adestramento", o autor descreve que a disciplina é como "uma arte do bom adestramento".

O poder disciplinar para ele é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e se retirar, tem um poder violento como função maior de adestrar ou adestrar para retirar e se apropriar mais e ainda melhor sobre algo diante dos sujeitos. O sucesso desse poder disciplinar teria como efeito um instrumento simples que arregimentaria olhares hierarquizados, através de uma sanção normatizadora, juntamente a uma combinação do que é específico entre muros: o teste.

As "casas de educação" teriam um modelo de acampamento que sustentaria um encaixe de vigilância hierarquizada, como princípio de um "encastramento", que permitiria um controle interior articulado e detalhado, tornando visível o que se encontra no interior arquitetônico de um operador para a transformação dos indivíduos (FOUCAULT, 2014, p. ?).

Sobre o papel arregimentador que a escola parece cumprir através das palavras de Foucault (2014), Ornellas (2019b) aponta que o mundo desejante, que habita nos sujeitos de formas diferentes, ficará sempre preservado se os professores renunciarem um controle dos seus efeitos de poder sobre os alunos, instigando um surgimento de dispositivos que podem auxiliar o ato educativo, seja através do estilo, escuta e desejo ou do lugar ocupado pelo singular de cada sujeito no processo educativo.

Para Sollet (2005) as manifestações do não-todo não dispensam um olhar sobre as construções de ideais, nas quais a constância fálica instituída não sustenta as formas de manifestar o impossível de dizer, ficando sempre recorrente a essa lógica, ou seja, haverá sempre de faltar. Aqui é possível conectar a posição não-toda ao impossível de dizer e de

representar não apenas pela via do furo, mas também pela via do extravasamento, como Vorcaro (2018, p. 43) aponta para "[...] a interrogação sistemática das modalidades pelas quais o discurso instituído enquadra os sujeitos pela criação de meios que o transbordem, de modo a acolher e tratar a singularidade do sujeito".

Nessa lógica não-toda, compreende-se que existe uma forma, longe de ser sublime, que encontre a possibilidade de não possuir algo que se aproxime do completo, mas que dessa maneira, force a possibilidade da existência do desejo. A escola não-toda, tal como o conceito lacaniano *não-todo*, acredita-se aqui neste escrito, ser o caminho para a admissão de uma renúncia ambígua que supõe, de forma infinita, o santo e o profano dentro da escola. A este pensamento, retoma-se o lugar da mulher constituído pelas figuras de santidade e profanidade, Maria e Eva, a que concebeu sem pecados e a que comeu do fruto proibido. A renúncia ambígua no caminho construtivo de uma escola não-toda, suporia a fantasmática da submissão e da não-toda submissão de saberes que enviesam o estilo de cada sujeito na cena escolar, visto que existe para cada um, uma forma de seguir a uma lógica e de estar não-toda submetida em via de extravasamento de forma ambígua aos olhos do entorno.

Não há, dessa maneira, uma forma de fazer Um com o Outro, como a relação amorosa promete. Mesmo assim, é sobre essa maneira, diante da impossibilidade que permeia a relação, em que não se pretende formar o Um, é que se pode empreender numa forma de enlaçamento possível. A necessidade de formar o laço é exatamente descrito através da impossibilidade do encontro, da plenitude, possibilitando as tentativas de contornar o impossível, promovendo um bordejamento com o real, que é o de fato inacessível.

Seria a aposta da psicanálise então um espaço em que o vazio tem um papel essencial? Segundo Nascimento e Mello (2016), a psicanálise tem um posicionamento diferenciado na transmissão de seus conceitos, que tocam o irrepresentável e a impossibilidade das palavras de expressarem as coisas por completo. A disjunção entre verdade e saber é algo que emerge no lugar da retirada do objeto, sendo para a psicanálise a verdade fundamental de um sujeito, o seu desejo, constituído por uma falta estrutural irrepresentável através da linguagem.

Lacan (1972, p. 124) diz que a verdade é "[...] o que não se pode dizer", ficando na condição de só se tentar dizer através de um semi-dizer, sendo a verdade da qual a psicanálise se dirige uma verdade não-toda. Essa lógica não-toda designa que não há um universal, porém não descarta a existência de uma função que marque uma diferença,

distanciando de algo que pode ser tomado como natural. Nesse raciocínio, o pensamento sobre a escola não-toda se configura através de uma desconstrução, de uma invocação significante instituída, que possa designar o ambiente escolar a impossibilidade de fazer o Um, sem descartar a bipolaridade que fica remetida a um obstáculo empreendido nas relações humanas.

Nas construções teóricas de Marcos (2014), é possível compreender que na teoria psicanalítica, Lacan não faz uma objeção ao falocentrismo privilegiado na teoria freudiana, sendo nessa teoria o encontro com a lógica do conjunto todo. É algo desse extravasamento que permanece real, que faz reconhecer que a lógica não-toda não é completamente limitado pela castração. Porém, há algo que marca um padrão e uma medida comum que organiza os sujeitos numa relação de diferença. O que não se acrescentaria à submissão fálica, mas situa-se na lógica do não-todo, o que formaliza a particularidade dessa relação com o real. Essa noção seria então um modo de pensar uma invasão do real, que não fica completamente submetida ao tributarismo da castração.

Ao pensamento que comportaria a escola não-toda, ainda podemos ver nas construções da mesma autora, algo que não é regulado por uma lei e permanece real, sem deixar de esmaecer, havendo algo de suplementar a essa lógica, irredutível em sua representação, o que exige uma (re)construção singular. Nesse ponto, articulo esse pensamento com as modalidades de relação do *locus* escolar, que demonstram as possibilidades na relação característica de cada funcionamento educacional.

Não existe então uma forma de fazer que possa dar conta de um operador universal que regulamente o *savoir-faire* escolar, estando ali os sujeitos a fabricarem um saber a partir de posturas diferentes em resposta a relação com o seu modo de existir no mundo.

Lacan (1969, p. 31) nos remete em seu escrito algo referente ao saber que:

> [...] então, é posto no centro, na berlinda, na experiência psicanalítica. Isto, por si só, nos impõe um dever de interrogação que não tem razão alguma para restringir seu campo. Para dizer de uma vez, a ideia de que o saber possa constituir de algum modo, ou em algum momento, mesmo que seja de esperança no futuro, uma totalidade fechada – eis o que não tinha esperado pela psicanálise para parecer duvidoso.

Desse modo, a formulação do não-todo lacaniano pode ser lido perante o ambiente escolar como uma forma de olhar que implica em uma dupla indeterminação, conduzindo ao “um a um”, marcando a singularidade do estilo que se inscreve de modo contingente e que não forma um conjunto, pois na própria teoria, Lacan coloca a razão frente ao

discurso, esvaziando as leis universais por diversas óticas. O valor crítico em relação ao universal, recusa a universalidade e coloca a proposta da lógica a ser compreendida não como um ponto de partida, mas um ponto em que através de elementos situados do lado não-todo, estejam submetidos ao mesmo regime, sem constituírem elementos de um todo universal (MARCOS, 2014).

Esse entendimento crítico em relação ao universal se relaciona com a proposição de um *locus* escolar na perspectiva que encontra dentro de um lugar e uma área de saber uma mestiçagem, uma variação de sujeitos atravessados por uma ordem, que não correspondem a um sentido homogeneizante, mas através de um ato singular, a particularidades que destoam ao ambiente, sem segregar as possibilidades de movimento que se encontram em um lugar cuja diferença move cada caso.

Sendo assim, a proposição da escola não-toda não

> [...] pretende enunciar algo que valha para *todos os indivíduos* que se enquadram nele. Ele é portador de uma verdade que pertence a cada um, que vale para todos, que permite tratar esta pluralidade como uma unidade (MARCOS, 2014, p. 12).

Esse modo de pensar permitiria a assunção de uma escola que tem a intenção de fazer vacilar o universal, fazendo assim pretender evocar que sempre haverá algo que resistirá a se inscrever do universal ao particular, fundando talvez o seu próprio universal, diante de uma exceção própria, que faz objeção a proposição do todo.

Nesse ponto de vista, afirma-se a necessidade de pensar uma escola que se importe "[...] de fazer as particularidades entrarem em contradição com cada universal" (AUTOR, ANO, p. ?), permanecendo sempre em busca, indagando sobre as proposições universais diante de cada particularidade, na qual as existências se afirmam. As contradições então afirmam a existência da permanente contradição entre o nível universal e o nível da particularidade, na medida em que o todo é formado na perspectiva da exceção de pelo menos uma universalidade.

Miller (2006), em seu livro *O Rouxinol de Lacan*, afirma que o universal nunca está completamente presente em um indivíduo, pois o existir sujeito se dá quando se distancia do universal, tornando o olhar para o universal da classificação ao singular de cada caso, dentro das estruturas e dos modos de gozo.

Corroborando com essa ideia destaco essa passagem:

> O universal da classe, seja ela qual for, nunca será completamente presente num indivíduo. Como indivíduo real, pode ser exemplar de uma classe, mas é sempre um exemplar com uma lacuna. Há um déficit da instancia da classe num indivíduo e é justamente por causa desse traço que o indivíduo pode ser sujeito, por nunca poder ser exemplar perfeito (MILLER, 2006, p. 29).

O discurso que a psicanálise almeja construir, segundo Nascimento e Mello (2016, p. 18), é acerca de um saber inconsciente, desconhecido, no qual o saber que não se sabe é um caminho de longa construção que necessita transmitir aos sujeitos algo que de sua experiência é particular e única, demandando a construção dessas pontes, diante desse (im)possível "[...] o que há de mais particular e o que há de mais universal". O ponto que existe de mais particular na experiência de um sujeito é o real e vive inapto para a linguagem, pois em seu lugar habita o irrepresentável.

Se o conceito lacaniano da lógica não-toda aproxima a sua concepção de uma falta de representação universal, a escola não-toda poderia conceber um *locus* de assunção particular da forma de encarar o furo da constituição universal do ato educativo? Sem causar a intencionalidade de tamponar, esconder, mas de encontrar uma forma diferenciada de trabalhar a assunção do desejo de ensinar e de aprender? Poderia a escola não-toda ser uma produção de efeitos sobre a inevitável falta-a-ser?

Essa pesquisa se assenta teoricamente na concepção da psicanálise e educação: (en)lace que urge. A educação na contemporaneidade perpassa situações complexas na sua práxis. A perspectiva pedagógica totalitária ainda é repetidamente considerada como molde para o saber-fazer do professor em sala de aula, o que implica em um saber-fazer artificial, pois não coloca à disposição do professor um modo particular de assujeitamento ao Outro.

Esse ponto pode ser crucial para pensar na relação de objeto que causa uma interrogação relativa à experiência do professor na sala de aula, já que não se aplica a um saber pré-definido. A relação da falta na cena escolar é indispensável para a causa do desejo do aluno e opera de forma singular na sua aprendizagem.

Portanto, esse fato trata de um estilo de ensinar e aprender que estão implicados em um processo que bordeja a falta constituinte dos sujeitos, que engendram a cena escolar, e de uma escola que possa, em certa medida não-toda, considerar que nos processos em que os sujeitos da cena escolar estão inseridos, há implicações de um modo particular e específico que respaldam a sua relação com o real.

A escolha do conceito não-todo para embasar os objetivos da investigação dessa pesquisa originou-se a partir de duas condições: a primeira, por não ser possível falar de

totalidade na educação pois este campo não se configura como um conjunto fechado. É um campo aberto onde existem elementos indefinidos que não tem como ser constituídos numa totalidade fechada. Já a segunda condição, refere-se a implicações importantes sobre a forma como a educação aspira a totalidade, ou seja, a universalidade, e o conceito não-todo que não tem pretensão de totalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral versar sobre uma análise da possibilidade de uma escola não-toda fomentar o estilo do professor, levando em conta o encontro e o desencontro com o desejo de ensinar e aprender na contemporaneidade. E como objetivos específicos apresenta:

1) analisar a possibilidade da construção de uma escola não-toda;

2) buscar o estilo do professor que possa operar uma escola não-toda;

3) escutar sujeitos da escola sobre o desejo de ensinar e aprender.

O problema de pesquisa reside na seguinte inquietação – Em que estilo pode se operar uma escola não-toda que possibilite o espaço para o desejo de ensinar e aprender, e quais as implicações dos sujeitos da escola para viabilizar tal proposta?

Levando em consideração a contemporaneidade, o objeto de pesquisa e o construto teórico levantados para compor essa dissertação, por meio do estado da arte, foi feito um levantamento bibliográfico e documental que compõe o escopo teórico, conforme o quadro apresentado a seguir:

Quadro 1 – Estado da Arte

CAMPO TEÓRICO	AUTOR
Contemporaneidade	Agambem (2009), Birman (1994), Ornellas (2017a), Charlot (2006); Foucault (2014).
Percurso metodológico	Paim (2020), Gil (1994), Demo (2000), Roza (1994), Vorcaro (2018), Couto (2010).
Escola não-toda, estilo, desejo	Almeida (2009), Barros (2015), Carvalho (2005), Castelo Branco (1993), Dunker (2016), (Freud 1925, 1932, 1976, 1980), Junior (2016), Kupfer (2006, 2013), Lacan (1964, 1969, 1970, 1972), Miller (2006), Nascimento e Mello (2016), Quinet (2000), Soler (2005).
Psicanálise e educação	Almeida (2010), Kupfer (2006, 2013), Lajonquière (1999), Lima e Rezende (2013), Millot (1987), Mrech (2001), Ornellas (2018b, 2019b), Pereira (2016), Reis e Souza (2018), Voltolini (2011).

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro apresentado, ressalta-se que o objeto de pesquisa é aliado da educação, na interlocução com a psicanálise e se caracteriza em um campo de ineditismo ao que foi pesquisado. No primeiro momento em que este trabalho foi submetido à apreciação da banca de qualificação, a banca apontou as possíveis alterações ofertadas a partir das inferências intelectuais dos membros, contextualizando-as com a aproximação ao objeto de estudo, de forma que este pudesse se tornar mais claro na pesquisa.

A seguir serão apresentados os estilos primordiais que constituem essa pesquisa de mestrado, composto por cinco capítulos nomeados de estilo. O **Estilo I** refere-se às trajetórias iniciais, na carona com a psicanálise e educação: (en)lace que urge, costurando as primeiras letras que enlaçam a trajetória da pesquisadora com a educação e a proposição estilosa de um educador, o saber e a produção de saber e o encontro com o objeto de pesquisa não-todo. Nesse capítulo, apresentam-se elementos essenciais ao trabalho como justificativa, problema de pesquisa, objeto de estudo, objetivos e os fundamentos da pesquisa em psicanálise e educação.

Em **Estilo II**, escola não-toda: núcleo do real?, dividido em nove tópicos: desencontros no ‘uni’versal; o saber fazer no histórico do (en)lace psicanálise e educação; a tensão entre unidades singulares: professor e aluno; do sujeito suposto ao sujeito que fala; o estilo não-todo; desejo: marca da falta humanizante; notas sobre o estilo; os discursos lacanianos e a escola não-toda.

No **Estilo III**, traços metodológicos: o ‘uni’versal no encontro com um caminho particular, apresenta-se a construção de ordem metodológica que sustenta os caminhos investigativos; a função dessa pesquisa qualitativa na área da educação; os sujeitos pesquisados; o *locus* de pesquisa; os dispositivos utilizados para a realização do trabalho e a perspectiva de análise dos dados, além do que após o trabalho de campo, escuta-se através dos ditos e não-ditos dos enunciados dos sujeitos pesquisados, revelados através dos instrumentos utilizados como: a entrevista semiestruturada e, em seguida, o que os traços singulares revelaram através do desenho, acompanhado de uma história produzida por cada sujeito. Para cada dispositivo aplicado foi feita uma leitura subjetiva e interpretativa de dados, considerando a análise de discurso psicanalítica fundamentadas nas formações discursivas e nas unidades de análise sugeridas.

Em **Estilo IV**, (in)conclusões: pesquisa(dor)a, colhe-se o fruto, flor do caminho, reflito sobre a trajetória da pesquisa(dor), que colhe seu fruto, flor do seu caminho desde o início desejoso do mestrado até o encontro com a pesquisa, transitando pelo (des)encontro com a pandemia planetária e a parte que lhe falta e que falta a esta pesquisa.

ESTILO II – ESCOLA NÃO-TODA: NÚCLEO DO REAL?

2.1 DESENCONTROS NO ‘UNI’VERSAL[1]

Essa pesquisa emerge de um olhar atento as minhas questões em sala de aula, enquanto professora universitária, na experiência da transmissão de saber psicanalítico, da qual sempre fui atravessada pelo estilo que cada aluno, dada a sua relação transferencial, estabelecia com a sua apreensão e construção de saber, diante do exposto nas aulas. Frente a um emaranhado de subjetividades que entrosavam vários desencontros, o meu desejo engrenava em uma perspectiva que pudesse, mesmo que minimamente, alcançar o Um de cada aluno dentro de suas falas. Ali me debruçava sobre um estilo que eu descobria fazer, partindo do saber exposto de cada aluno, que ali, remetia a minha falta, enodando o desejo de implicação sobre as (im)possibilidades no ambiente educacional.

A escola, como ambiente institucional, está assujeitado a premissa do inconsciente lacaniano – estruturado, ancorado na linguagem. Em sala de aula, os discursos que ali emergiam, durante a transmissão de saber que eu proferia, desembocavam de uma maneira parecida como a de um analisante em sua análise. Comecei, então, a me questionar mais sobre a minha práxis. A premissa que refutei durante esse passageiro momento não se trata de locar a instituição escola ou a sala de aula ao funcionamento clínico, mas de observar a sua atuação psicanaliticamente orientada, como menciona Kupfer (2013, p. 136) “[...] as regras de funcionamento da linguagem”.

Percebi que a sala de aula, assim como a escola, produz uma tendência a uma reiteração de papéis que visa a manutenção ou permanência de modelos estabelecidos que urgem de um *savoir-faire* artificial e que, na minha prática docente, eram sem sentido. Nesse ponto, a própria escola e a formação do professor tende a cristalizar repetições, a fim de assegurá-las do desconhecido, o que convém a manifestação da sociedade contemporânea vigente.

[1] Este termo foi empregado por Voltolini (2011).

“O que significa ser contemporâneo?”, manifesta Agambem (2009, p. 59) em seus escritos e me desperta curiosidade sobre algo que parece tão indefinido. Referindo-se à contemporaneidade como uma maneira singular de lidar com o próprio tempo, só poderíamos entender o seu conceito nos afastando, concretizando uma dissociação crítica sobre o tempo e suas manifestações.

Assim, mantendo certo grau sobre a análise do presente momento e mantendo alcance a outras distâncias, incluindo a do passado, navegaríamos como mareantes contemporâneos em um movimento analítico, de um fazer que não nos mantém aprisionados a um olhar fixo sobre este tempo que nos rodeia, mas focando também o pensamento no que não se pode fugir do que está escrito neste tempo, através do passado. Nesse ponto de encontro, localizei nas minhas leituras a frase: “[...] pensar implica recuo no tempo, nos colocar em numa posição de certo distanciamento do objeto pensado, revirá-lo às avessas, desconstruí-lo para reconstruí-lo” (ORNELLAS, 2017a, p. 107). É sob este olhar que passei a me colocar diante da proposição como docente em sala de aula, de um modo de operar não-toda e, aqui, vou indagar, por que não a escola não-toda?

Caso esta citação se conecte com a menção sobre a contemporaneidade de Agambem (2009), veremos que implicar o recuo no tempo, fazer uma dissociação de seu pensamento com aquilo que lhe marca falta, amplia a compreensão sobre uma série de enunciados que se produzem em um ambiente escolar e educacional que fogem da proposição de movimento. Acerca disso, que percebi diante das minhas inquietações e das tessituras psicanalíticas, a via de acesso para eu me a ver com isso, inclusive via análise.

Estes enunciados contemporâneos são carregados de “[...] operações que provocam rachaduras no que está cristalizado”. Essa citação lida em Kupfer (2013, p.136), fez eu me recordar dos surgimentos emergenciais do meu fazer que agiram dentro e fora do contexto do trabalho docente. Emergências que podem nos fazer pensar sobre um estilo que opere um encontro desejoso entre escola e educação, professor-sujeito e aluno-sujeito, em uma lógica que foge da completude, pois onde há o completo me parece que há o homogêneo, assim não há espaços para transformações singulares.

Segundo Voltolini (2011), é necessário ultrapassar o que proclama os discursos oficiais da e sobre a educação contemporânea, pois apesar de que a escola tenha sido concebida com conceitos fundamentais para a sua fundação, a partir de algum ideal, isso não garante que ela cumpra a sua função. Assim me enxergava, tendo em vista que os protocolos para atuação em sala de aula divergiam sobre o que se associava livremente

nos (des)encontros discursivos e narrados durante o ato educacional, que faziam escapar o limite dos sujeitos que se apresentavam ali.

2.2 O SABER FAZER NO HISTÓRICO DO (EN)LACE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Durante uma aula da Prof.ª Mª de Lourdes Soares Ornellas, em 2018.1 na UNEB, na disciplina de Educação, Psicanálise e Subjetividade, em que foi apresentado o artigo RSI da docência contemporânea, algo me fisgou ao que a professora compartilhava sobre o afeto. “Deixe o afeto afetar você”! Isso se repetia aos meus ouvidos e me fazia pensar no professor movido pelo afeto, que se apropria de conhecimento e saber, transmitindo também, através da escuta do aluno, aquilo que é presentificado no ato de ensinar e aprender, expressando marcas singulares sobre esse processo.

A (com)sequência deste enunciado me fez operar em sala de aula numa disciplina de psicopatologia, em que lecionava sobre as funções psíquicas, o afeto, de uma forma diferente. Vi ali naquele ato como educar custava caro, não só aos alunos, mas ao professor também, através de seus malabarismos educativos para buscar afetar o aluno.

No livro *Afeto: que queres de mim?,* Ornellas *et.al* (2018b) remontam o que pode se constituir em um espaço escolar entre relações afetivas, bordejadas pela fala e pela escuta. No lugar de quem fala e de quem pode ser escutado, para as autoras, encontram-se dois sujeitos portadores de uma fala e de uma escuta dos afetos que sustentam o encontro singular na sala de aula.

A partir desse ponto, as autoras refletem sobre os afetos engendrados na sala de aula, onde o professor e aluno se colocam em cena com um leque de possibilidades, lançando um olhar para uma sala de aula em que educação e afeto percorrem um trajeto de linha interminável, no qual os afetos entre professor e aluno estão para além da transmissão de conteúdo, pois estão revestidos de subjetividades, vistos por diversos campos, entre prazer e desprazer. A cultura, atravessadora nas relações humanas, faz emergir dimensões ambivalentes na cena educacional, descolando um pouco a ideia de que o afeto está ligado apenas a situações prazerosas.

Sendo assim, prazer e desprazer estão enodados, caracterizando uma tendência para a busca tanto do prazer como do desprazer, elegendo um olhar para as atividades impostas aos alunos, apenas na suposição do que se sabe sobre o melhor para o aluno. Desse modo, inquietar-se diante da ambivalência, conhecendo a trilha afetuosa, coloca à

disposição, em atos e compreensão, o quanto é pertinente o espaço para a fala e escuta na sala de aula, contribuindo para assunção de um sujeito da falta. Então, aqui, coloco a questão de pesquisa: em qual estilo pode operar uma escola não-toda que possibilite o espaço para o desejo de ensinar e aprender?

Sabemos que o mal-estar escolar muitas vezes se ampara em papéis, nos quais os documentos propõem políticas do fazer, fracassando na maioria das vezes e fazendo sintomas na escola. Estariam nesses documentos de condição civilizatória a popularização de uma escola toda? Alicerçada por modelos prontos, sem a possibilidade de criação de novos discursos, acompanhadas de movimentos e mudanças?

Estas questões rodeiam e beiram enigmas do *savoir-faire* na educação e perpassam por essa escrita introdutória. O significante enigma aqui é chamado para um detalhamento, pois a ele deteremos a possibilidade com a aproximação da lógica não-toda, que também é o meu lugar de fala. No espaço transferencial que transita a minha construção de saber psicanalítico, dispus-me ao desejo de estudar sobre as questões do feminino. Fiz vários enigmas em anos anteriores ao ingresso no mestrado acerca das dissonâncias dos escritos em Freud e em Lacan sobre esse tema e a sua reviravolta no ensino lacaniano.

Na XXIII conferência, *Feminilidade*, Freud (ANO?) descreve o enigma do feminino se detendo a uma questão para solução, já Lacan (1960), em seu escrito sobre as *Diretrizes para um congresso sobre a sexualidade feminina,* situa que no feminino há algo que não cativa e contempla o Todo, indicando que não existe uma maneira de ser mulher, mas de tornar-se, citação à luz de Simone de Beauvoir. Aí reside uma espécie de orquestra, dedicada em seus escritos a uma perspectiva não-toda em que múltiplas atividades são colocadas em visão não-única.

Escolho o trecho da XXIII conferência para retomar a escrita anterior sobre a lógica da educação contemporânea em duas visões possíveis, orientada e não orientada psicanaliticamente.

Em 2010, um dossiê intitulado *A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980* apresentou o que foi produzido no campo de articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980 no Brasil, levantando-se através de teses de doutorado, livros e artigos, uma base de dados que reuniu informações sobre trabalhos considerados como produções brasileiras, no campo de articulação entre psicanálise e educação. Os autores da obra reuniram os limites da aplicação da psicanálise

à educação e à produção de seus trabalhos desde o período de Freud aos psicanalistas de crianças que transmitiam contribuições da psicanálise à educação.

Neste mesmo escrito, apresenta-se o início da construção do campo de articulações entre psicanálise e educação, quando desde a década de 1930 já existiam brasileiros entusiasmados com a perspectiva de aplicar a psicanálise à educação, sendo que, após essa década, no Brasil, os trabalhos perderam uma certa aceleração e entusiasmos iniciais, devido inicialmente o feito ter sido alimentado por Freud e posteriormente abandonado por ele. As autoras citam que "[...] terminado o período de latência, ressurgiram com vigor, como um retorno do recalcado, alguns trabalhos que trouxeram de volta a discussão" (KUPFER *et al*, 2010, p. 284).

Dentre as publicações brasileiras localizados na década de 1980, os autores citam Mokrei (1986), que produz e divulga em seu doutorado as primeiras ideias psicanalíticas no Brasil, situando as contribuições da psicanálise para a educação, publicando em 1993 um livro sobre a psicanálise no Brasil. Três anos depois, Kupfer (1989) publica o livro *Freud e a educação*, chamando da forma paradoxal a atenção dos educadores através de sua leitura das considerações de Millot (1987), em seu livro *Freud antipedagogo*, a respeito da impossibilidade da aplicação da psicanálise à educação, provocando o interesse dos educadores ao fenômeno da transferência. Muitos dos que se interessaram pela articulação se apoiaram no escrito para nomear o mal-estar que ronda a educação e para além disso, como cita a obra "[...] conhecer a transferência dava ao educador uma ilusão de domínio sobre ela" (KUPFER *et al*, 2010, p. 287).

Essa demanda sobre a forma paradoxa que Kupfer (1989) apontou em sua obra sobre o (en)lace entre psicanálise e educação aumentaram de forma crescente o saber e os cursos sobre a teoria psicanalítica, impulsionando o campo de articulações entre psicanálise e educação. Segundo as autoras do dossiê, Lajonquière, em 1993, apresenta em seu livro *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*, um comprometido campo de discussão das conexões entre psicanálise e educação. Também ressaltam que Sandra Francesca Conte de Almeida, Rinaldo Voltolini e Eliane Marta Teixeira Lopes começaram a apresentar as suas produções, marcando a entrada no campo.

Numa nota sobre a produção do campo psicanálise e educação na França, os autores deste dossiê demonstraram que, nesse âmbito de articulação, nascia a constituição do campo das relações entre pedagogia e psicanálise. Seguindo outra vertente teórica, Millot (1987) prosseguia negando as possibilidades de articulação, que ao atacar fortemente as ideias de aplicação da psicanálise à educação, chamou atenção para o tema,

em que a forte recusa para a conexão entre os campos trouxe a retomada do exame para o problema, o fazendo renascer. As reações vigorosas enxergaram, ao contrário do que via Millot, um potencial olhar freudiano à educação, circunscrevendo em pesquisas posteriores, nessa área, a orientação que receberam de uma abordagem psicanalítica.

A partir disso, mostraram uma direção tomada pelo grupo francês diferente das tomadas por grupos brasileiros, que seguiam propostas de grupos psicanalíticos europeus, ditados provavelmente por certo grau de inflexão que o campo sofreu a partir de estudos lacanianos sobre as relações entre psicanálise e a cultura. O rumo do grupo francês em relação ao campo psicanálise e educação, despertou no grupo brasileiro o desejo de conhecer com mais propriedade o que se fez no Brasil dentro deste âmbito, tomando como apresentação, por parte do dossiê, o levantamento de literatura que encontrou variadas maneiras de encarar a articulação entre psicanálise e educação.

Ressaltaram-se, assim, os modos e os tipos de abordagem de pesquisa feitos no Brasil, visando apresentar uma forma de entender a conexão entre psicanálise-educação, compreendendo que a abordagem é fruto de um contato da colocação psicanalítica no cerne do ato de educar, no qual o sentido da busca no espaço não é pelos determinantes comportamentais, mas de "[...] ampliar o ato educativo de modo a incluir sua dimensão libidinal, constitutiva e implicada na construção do sujeito do desejo, ato que se dá ao mesmo tempo em que se dá o ato pedagógico" (KUPFER *et al*, 2010, p. 284).

Essa forma de destacar essa abordagem de pesquisa, que apresenta uma forma diferente de entender a conexão entre psicanálise e educação, tem como proposta no dossiê, visualizar um campo educativo que seja marcado pela psicanálise, que recriado, transforma-se a partir do atravessamento da psicanálise, considerando uma conexão além de uma justaposição, indo ao (en)lace entre dois ramos, que como sugerem as autoras "[...] dá origem a um terceiro [...] campo educativo que resulta dessa associação é uma *educação* voltada para o sujeito do desejo e ampliada de forma a conceber seu ato como sendo mais abrangente que o ato pedagógico" (KUPFER *et al*, 2010, p. 284).

As formas de enodar o campo psicanálise e educação são demonstradas por diversos teóricos no campo brasileiro, destacando o que é demonstrado através de uma imagem de pouco movimento que é abordada por Ornellas (2019b), em sua obra *Psicanálise e Educação: O que falta em um está no outro?*, remetendo a reflexão dos conjuntos de carteiras assimétricas e suas disposições, entre a única porta pela qual entra o professor-sujeito e o aluno-sujeito.

Exponho uma inquietação sobre a minha contribuição enquanto professora diante do fazer psicanalítico sobre a educação. Na tentativa de assegurar aos sujeitos em cena uma brecha para uma relação dentro da sala de aula que não vivesse pleiteando vida assimétrica, e sim que podia conceber o ser Todo numa via de extravasamento, onde o sujeito contornado por vazios e furos pode remeter algo de singular no seu próprio fazer enquanto aluno-sujeito (ORNELLAS, 2019b)?.

2.3 A TENSÃO ENTRE UNIDADES SINGULARES: PROFESSOR E ALUNO

Percebia muitas vezes, em sala de aula, que esse extravasamento do ser Todo era colocado através de dificuldades que marcavam o Um de cada sujeito. Visualizava um esforço por uma busca que era sensivelmente marcada diante de uma redescoberta singular frente ao saber transmitido. Essa dialética se colocava, toda vez que uma tensão era criada entre professor e aluno. Sobre essa tensão, Lacan diz: "[...] no centro da relação sujeito-objeto, uma tensão fundamental, que faz com que o que é procurado não seja procurado da mesma forma que será encontrado" (1981, p. 13).

A busca da qual Lacan (1981, p. 13) se refere e o exercício docente me fizeram perceber que era através dessa busca por algo, que ultrapassava os saberes já transmitidos, que fazia os alunos apreenderem a outra parte do seu saber que não fosse aquela fixada pelo mestre. E é interessante afirmar que nessa busca "[...] é encontrado e apreendido noutra parte que não no ponto onde se o procura". Assim, questiono-me como Ornellas (2019b, p. 22): "O que acontece com esse sujeito que sabe (o professor) e com o aluno (que quer saber)?".

A tensão que mencionei era provocada todas as vezes que gatilhos iam sendo disparados em sala de aula, fazendo com que os alunos pudessem colocar suas falas na cena educativa, construindo uma abertura maior na relação dentro daquele ambiente com o professor, possibilitando assim "[...] escutar o sujeito do desejo, da falta, que não espera a vida plena, por ser fendido e contornado de vazios, furos, porém com algo singular" (ORNELLAS 2019b, p. 23). Em Freud, vemos que o desejo é o motor da atividade psíquica dos sujeitos, e em Lacan, o desejo parte da falta, situado em caráter evanescente.

A falta subsidiou a teoria lacaniana do desejo, e no (en)lace entre psicanálise e educação percebia-se como era possível fundamentar uma ideia que sustenta a escola, o professor-sujeito e o aluno-sujeito a não desejarem o impossível, mas saberem que o desejo pode ter relação com uma singularidade própria de cada fazer, ao invés de engrenar

um *seguir exemplo*. Nos ditos, em sala de aula, e nas atividades que recorriam a minha prática, os exercícios para que a convocação do aluno sugerissem uma singularidade em pauta eram considerados, ao perceber que os alunos se apropriavam de um lugar de fala que remontava o saber ali enunciado a partir disso.

As interpretações das tarefas, por mim passadas, para movimentar os saberes em sala de aula pareciam não ter nenhuma objetividade para a classe docente da qual eu fazia parte. Então, pensei que estava indo pelo caminho certo, quando dava lugar ao espaço da aula o surgimento do sem sentido de cada aluno. Não estava recorrendo, através de práticas, a verificações de acertos e erros, mas a construção de uma relação com os alunos sobre algo que não os tornasse observáveis e interpretáveis, e sim construindo fazeres que pudessem ser operados através da linguagem.

Ali, na posição docente, não havia modelo, essa posição era por mim rejeitada todas as vezes em que pensava: "[...] saber do meu saber era um encontro provocado todas as vezes que estava com os alunos na sala de aula" (AUTOR, ANO, p. ?). Na época, repetia isso em outras palavras das quais agora encontram-se recalcadas, mas que Nascimento e Mello (2016, p.17) indagam acertadamente: "Como se pode saber sem saber que se sabe?".

Kupfer (2013, p. 31) em seu livro *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*, sugere que "[...] um educador possa ser um mestre não-todo", relevando a posição do educador numa certa medida a posição do analista. Assim, remeto ao que foi apreendido na posição de professora a partir de um questionamento: Há um estilo dentro da escola ou da sala de aula em que exista o lugar para emergir a subjetividade? Nas costuras teóricas de Reinaldo Voltolini (2011, p.37), fica claro que a função primaz da educação é a de introduzir o "comum como Um" e para o autor esse "Um" é não-todo, não comportando, assim, o que possa ser homogêneo, coletivo.

O universo docente e as implicações do fazer em sala de aula não me faziam descolar das unidades singulares que, por movimento, constituíam o laço entre professor e aluno. Eram várias particularidades, todas regidas de diversas maneiras, que aparentavam o único comum: apreender algo do banquete ofertado em sala de aula. Transmitir conhecimentos, naquele momento, dividia os saberes em partes, pois todos eram afetados de formas diferentes, colocando sempre em questão a *parte* de cada um, que mesmo designado a elementos universais, demonstravam a introdução implicada de um aluno, como cita Voltolini (2011, p. 37) "num 'Uni'verso dentro do qual cada um deverá construir a sua particularidade".

2.4 DO SUJEITO SUPOSTO AO SUJEITO QUE FALA

A relação professor-aluno era observada por mim através de toda escuta, e ofertada aos alunos diante de perspectivas pedagógicas para transmitir o saber em sala de aula. Criar sempre me foi algo muito peculiar, e logicamente movido pela minha falta-a-ser no mundo, o que sempre me permiti nesse espaço, o qual não cheguei para atuar por acaso, revirando os afetos constituídos dos processos subjetivos, que emergiam no interior da sala de aula.

Como cita Ornellas (2008b, p. 84), ali percebi a importância de "[...] identificar os elos que constituem o processo de aprender". Dali surgiam conversas, então chegávamos enquanto sujeitos escutantes a possíveis procedimentos que fizessem operar processos, que iluminassem os debates na sala de aula, onde o aluno tivesse a oportunidade de emergir como um sujeito pensante, não apenas como um escravo do discurso do suposto saber.

Freud (1976), em seu texto sobre as neuroses de defesa, diz que o afeto seria uma soma de excitações que carregariam uma ideia. Essa leitura neste ponto me fez recordar, nesta escrita, do sentido amplo que essa perturbação marcava a cena educacional. Desse modo, tratei de fazer com que os alunos se escutassem naquilo não apenas que falavam, mas naquilo que podiam ler e refletir. Dediquei-me a criar uma ferramenta pedagógica que pudesse buscar a inserção da postura reflexiva sobre a tarefa de escutar aquilo que escreve, que ressoava da dinâmica da atividade, supondo que, a partir disso, existiria uma reconstrução da tarefa colocada por mim, enquanto professora junto ao aluno.

Nesse ponto, a forma de manejar esta operação se fazia no ato em que os alunos escutavam o que refletiam dos textos enodados com o seu saber, conferindo certo sentido ao que lhe cercavam enquanto seres pensantes. Liam textos escritos por eles mesmos e, ao escutar ali a sua própria produção, alargava-se a escuta aos ditos e não ditos, e isso fazia com que os alunos pudessem ampliar e produzir um mundo de coisas, que dialogavam dentro de si mesmos, na busca de falas que os próprios alunos construíram e constituíram.

Eu, professora, sem abrir mão deste binômio fala e escuta, observava que os alunos eram regidos por um estilo próprio, como atores que não tinham pesos diferentes para carregarem na sala de aula, pois algo de característico velava o pensar, o falar e o

escutar, fazendo existir o Um nas apresentações. Ali eu enxergava um horizonte do meu estilo, modo singular de educar, sem modelos.

Sônia Vicente (ANO), psicanalista, em uma das suas transmissões na Escola Brasileira de Psicanálise, no seminário sobre a segunda clínica de Lacan, expôs que "[...] o sujeito suposto saber não sabe nada, coloca alguém para falar". Ao refletir sobre esta escrita acerca do tema dissertativo *A escola não-toda: estilo que opera no encontro do desejo de ensinar e aprender*, apresento como objetivo geral: analisar a possibilidade de uma escola não-toda que fomente o estilo do professor levando em conta o encontro com o desejo de ensinar e aprender; e como específicos: investigar a (im)possibilidade não-toda da construção da escola e buscar o estilo que opera no desejo de ensinar e aprender.

Após a exposição desses objetivos, coloco uma questão inanimada sobre o que é uma escola, do que ela é feita, de como ela se compõe. Fiquei por momentos tentando encontrar referenciais que pudessem orientar está escrita no sentido definido pela escola, mas só encontrei na busca sentidos que me dessem uma direção ao campo institucional.

Segundo Lima e Rezende (2013, p. 36), a modernidade escondia uma aparente liberdade de direitos, na qual residia uma grande vigilância, em que o sujeito disciplinado ficou assujeitado a uma norma. Essas autoras tecem em seu escrito que "[...] o poder disciplinar iniciou-se no séc. XVII como a "arte do bom adestramento", incluindo nessa costura o poder disciplinar da escola que também era chamada por Foucault em sua obra *Vigiar e punir* (2014) de "casa da educação". Na direção desse raciocínio, as autoras discutem o poder disciplinar como a constituição de um método que objetifica e instrumentaliza o sujeito.

A partir dessa exposição, retomo a direção diante dos objetivos e a pergunta de pesquisa para evidenciar, de forma introdutória, perspectivas de análises que buscarei fazer no (en)lace entre psicanálise e educação. O pensamento sobre o estilo, no qual uma escola pode operar de maneira não-toda, possibilita um espaço para o desejo de ensinar e aprender seguindo as vistas do meu percurso docente. Quando busquei operar dispositivos que aproximassem os sujeitos em sala de aula, não foi no sentido de complementariedade, mas numa proposição que seguiu uma lógica desejante pela busca do saber.

2.5 O ESTILO NÃO-TODO

O estilo, segundo Dunker (2016) é o real da psicanálise. Surge como testemunha de um desejo de transmissão analítico, que opera frente ao saber e como enigma se

apresenta a uma lógica própria de decifração. É, através de uma ética que não busca suprimir o vazio existencial, sustentado sob uma prática que possa operar com um saber que contorne vazios, que se efetua um estilo evidenciado através do real. Opera-se um bordejamento em que esse estilo não é suprimido, talvez operando frente a algo impossível de se representar, mas sem descartá-lo, caminhando junto a esse (im)possível.

Foucault (2014) remete o ambiente escolar a um operador de adestramento, no qual, entre olhares verticalizados, os indivíduos vigiam uns aos outros. A partir desse referencial, sustentarei uma escrita que possa analisar uma possível operação de constituição escolar não-toda, não como unidade, mas como movimento em constante (re)construção, no qual a edificação escolar como unidade não-toda possa operar um encontro com o desejo do professor e aluno em ensinar e aprender, marcando assim um estilo de forma particular, que se aproxima da admissão da fala de Castelo Branco (1993, p.131) a "[...] uma imperfeição não como uma decorrência lógica da busca de perfeição, mas como um trajeto, como um processo, como um estilo".

A escola como unidade instituinte, apresenta em seu *locus* os sujeitos da falta. E a escola não-toda, poderia comportar um estilo que apresente em um manejo de falar e escutar uma forma de lidar com a falta de seus constituintes? Haveria certo código que pudesse orientar um saber-fazer diante das (im)possibilidades que seja capaz de ser traduzido através de uma relação transferencial entre os sujeitos encarnados na escola?

Questiono-me!

A ética da psicanálise abandona ideais, tornando um caminho pelo qual a causa do desejo tem como consequência um estilo em que um discurso de forma particular possa operar. Educação e Psicanálise, segundo Ornellas (2019b), promovem encontros e desencontros que aquecem o debate sobre um estilo que pode servir de conhecimento para os sujeitos da cena educacional, que não operam através de modelos, mas na busca da singularidades reveladas através do que os afeta diante do seu singular, o estilo.

A partir dessas convocações e enigmas sobre a pesquisa, convoco-me a esta escrita, percorrendo um caminho que se aproxima de uma práxis, que como o conceito lacaniano do não-todo, revela através de costuras entre teoria e pesquisa, que não há maneira eficiente de engendrar o encontro entre o desejo de ensinar e aprender, e sim um caminho que revele no ambiente escolar o existir persistente de um enigma de fazer ser desejo. Desejo esse que encobre o que é irredutível a todos os sujeitos: a falta, que muitas vezes é denegada e descartada como objeto causa de desejo para o desempenho e

funcionamento, movimentado da escola como um estilete, que na sua marca, portanto imperfeito, merece um ponto de atenção nesta dissertação de mestrado.

Ao fim desta fala introdutória, contextualizada a história do encontro do pesquisador com as categorias temáticas do título desta dissertação, algo que atravessa essa narrativa não pode ser deixado de lado, em um momento no qual a escola também perpassa, para além do seu encarceramento, um instante em que todos incluídos aqui nesta pesquisa estão vivenciando como uma situação de guerra. Não imunes, lidamos com um duplo real, algo que se aproxima de um impossível de representação em via dupla, que fecha escolas e paralisa sujeitos, cortinando movimentos e anunciando, através de discursos civilizatórios, um mal-estar sem precedentes. Aqui me inquieto em um ponto a mais, tendo em vista que neste momento em que (re)velo esta fala, meu *locus* de pesquisa encontra-se lidando, literalmente com o real da psicanálise.

O que me convém a pensar a partir disso? Parece-me que estou à procura por *refazer laços* com o fio condutor dessa pesquisa, sem que muito se modifique no sentido do já desejado, na caça de alguma preservação de particularidade, no desejo da pesquisadora e de continuar numa investigação por uma exemplar análise, visando a busca por elementos que conduzam a uma resposta sobre a minha questão de pesquisa.

2.6 DESEJO: MARCA DA FALTA HUMANIZANTE

A compreensão da ética psicanalítica visa trabalhar a partir de contradições inerentes à vida humana, o encontro com um vazio que é cerne radical e que encontra no Outro uma barra que impõe uma limitação tanto a verdade quanto ao saber, pois demonstra o inconfessável da verdade do desejo que só pode se revelar ao ligar-se com significantes, que também são incapazes de se manifestarem por completo, incapazes de expressar uma universalidade.

Segundo Lajonquière (1999, p. 138):

> Educar está longe de ser aquilo pressuposto pelo processo de psicologização do cotidiano. A intervenção educativa, à diferença do adestramento capaz de desenvolver um savoir-faire natural, possibilita o desdobramento de um savoir-vivre artificial [...]. Em suma, educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante.

A filiação simbólica humanizante que Lajonquière (1999) trata, reflete em pretensões de vir a ser o que no âmbito educacional estão alienados ao processo de

introduzir o sujeito na corrente da cultura e da civilização, ensinando-o a substituir um real da existência por um símbolo e uma lei, interditos dos quais todos os sujeitos necessitam para se representar. Essa consideração remete a função do desejo, cujo ponto de fixação no qual o sujeito se afirma como existente é sempre inconsciente e não está necessariamente relacionado a um objeto real. É sempre o desejo do Outro, a causa é um objeto parcial e a estrutura que sempre deixam escapar um resto que não se articula com nada que o sujeito possa vir a fazer (REIS; SOUZA, 2018).

Enfrentar o falta-a-ser demarca uma busca por um estilo próprio, que demanda de uma relação transferencial que deixa marca na tentativa de obturar a falta do Outro, como cita Ornellas (2019b, p. 97) em: "o sujeito nasce marcado pela falta e não pela plenitude" e a identificação com o outro tem a contribuir para a constituição do sujeito barrado que é marcado pela lei fálica e convém suportar a angústia da castração.

A autora adiciona algo bem interessante sobre o (im)passe em sua escrita *Psicanálise e educação: o que falta em um está no outro?*:

> A palavra (im)passe neste feitio de tema aqui desenvolvido, surge porque tenho a escuta de que há mesmo furos para o amalgamento desses dois saberes. No entanto, o fenômeno expressa que é possível fazer passagem do impasse para o passe. Enquanto passe é o discurso do desejo daquele que quer a junção possível entre psicanálise e educação, mesmo sabendo que a falta atormenta o enlace (ORNELLAS, 2019a, p. 98).

Nesta citação fica clara que a inscrição entre o encontro e o desencontro circunscreve os dois saberes que tentam fazer (en)lace entre psicanálise e educação. O estilo que bordeja seja a psicanálise, seja a educação se dá pela via do falar, do escrever e do escutar, sendo essa a forma estilosa de enfrentar a falta-a-ser (ORNELLAS, 2019b). O estilo alojado em um discurso atravessa além daquilo que a margem desse saber fazer comporta, percorrendo um caminho onde se sabe que vai chegar, mantendo-se nesse trajeto, sendo o discurso uma forma de cumprir a função do enlaçamento entre as áreas de saber.

A psicanálise como campo de saber surge também como construção da linguagem. A partir de um conjunto de representações, a psicanálise perpassa por aquilo que a prática e a teoria psicanalítica constituem, situada na eterna tensão entre o saber e a verdade. Essa tensão se torna fundante, pois, se situa sobre algo que pode ser compartilhado universalmente através do conhecimento e ao ponto de falta que sempre vai existir sobre

a linguagem que não pode abarcar por completo um saber, sempre restando um semi-dizer acerca de algo.

A singularidade da experiência tensiona o que é universalmente transmissível aos sujeitos. Nesse ponto de inflexão, na tradicional problemática que a psicanálise abarca entre o singular e o universal, a questão do estilo marca um sentido, pois é aquilo que tende a se repetir na singularidade de cada um com um traço que nunca será imitado, marcando a característica singular.

O ensino freudiano e lacaniano nos mostram nas construções de Nascimento e Mello (2016, p. 18) que a psicanálise delineia seu estudo sobre a relação do sujeito com o seu desejo e sobre a sua relação com o seu gozo, do modo que interessa à experiência psicanalítica a ousadia de construir "[...] algum saber sobre a verdade".

O trabalho educacional poderia desbravar no pouco a pouco um movimento interminável de construção? Lajonquière (1999, p. 22-23) remete esse pensamento sobre construção, como algo dentro do sistema escolar que:

> [...] desde já nota-se que não se trata afirmar – como também virou costume por aí – que "não existe a educação", uma vez que ela seria impossível, mas de assinalar que assim como é pensada ou sonhada acaba se tornando, de direito, um fato de difícil acontecimento.

É a partir desse modo, que a psicanálise opera com um imenso campo de saber a redescobrir e desbravar incessantemente. A letra freudiana, desde o cerne de sua existência é comprometida com a descoberta, na qual a lógica do inconsciente marca um saber que não se sabe, mas que precisa ser falado., vencer as barreiras para ser um saber sabido.

Lacan (1969; 1970, p. 21), dando passos a letra freudiana, afirma que "[...] o que conduz ao saber não é o desejo de saber... o que conduz ao saber é [...] o discurso da histérica", remetendo a questões que sempre estarão refletidas naquilo que desperta o desejo, jamais sendo uma simples repetição vazia de fórmulas mágicas, mesmo que existam formulações de peso por trás do discurso.

Ornellas (2019b) em seu capítulo sobre *Estilo: marca que obtura a falta do outro* reflete sobre os escritos lacanianos, a respeito do que o teórico diria sobre a marca estilosa de cada sujeito, mencionando que essa marca é senão mais original ou própria de cada um, diferente, ou outra coisa que talvez nem seja possível de significantizar através da letra. Insubstituível como marca do sujeito como sujeito do desejo, em que cada estrutura psíquica demonstra a forma que tem de obturar a falta do Outro.

2.7 NOTAS SOBRE O ESTILO

Na hiância entre professor e aluno, o que bordeja a sala de aula anunciado como mal-estar, pode ser apostado como forma de encontro, uma relação em que se realizaria um ato educacional em que a fala e a escuta possam fazer ressonância entre os pares, oportunizando o encontro com o estilo de cada sujeito, o Um na cena educacional.

Kupfer (2013, p. 121-122) salienta o contato que o professor faz através da psicanálise quando ouve falar um sujeito e

> [...] continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe como deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a tomá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta o outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno, mas atinge o sujeito (isso quando ele efetivamente aprende).

A partir da ideia desta autora, entende-se que o não saber parte no princípio de um discurso e almeja construir um saber inconsciente. Nesse caminho de eterna construção, há uma transmissão por parte do professor que demanda uma construção de uma ponte entre o que há de particular e o que há de mais universal na relação com o aluno e a escola. O que existe de mais particular na experiência de um sujeito lhe aproxima de um real, que é inapto para se significantizar através da linguagem, habitando um sem sentido.

Nesse ponto, Lacan (1969, p. 34) no XVII seminário aponta que temos um significante que faz com que os sujeitos se entendam, sendo, esse mesmo, o motivo para o desentendimento universal, que jamais será permeado por uma relação sexual, como afirma que:

> Desde que o ser humano é falante, está ferrado, acabou-se essa coisa perfeita, harmoniosa, da copulação, aliás impossível de situar em qualquer lugar da natureza. A natureza apresenta espécies infinitas, que em sua maioria, aliás, não comportam nenhuma copulação, o que mostra a que ponto pesa pouco nas intenções da natureza que isso constitua um todo, uma esfera.

A natureza, tal como Lacan cita em sua passagem, remete ao que Ornellas (2019b, p. 100) traz em seu escrito sobre a pista do estilo. A autora menciona que [...] estilo é como se fosse uma arte, uma criação e não uma repetição". A pertença com a transferência é para a autora a agalma que encontra no professor e no aluno o tesouro do significante.

Entretanto, Ornellas (2019b) cita que, em certa medida, os professores desconhecem esse fenômeno em que se opera o estilo. Obturar a falta do outro pela via do estilo, segundo a autora significaria o professor e o psicanalista em uma proposição de se reinventar um ato educativo, fundada nos alicerces da psicanálise, reconhecendo que para devir um sujeito que fala, haverá de existir um sujeito que falta. A tensão provocada por essa ambivalência, encontraria um lugar na posição de um sujeito que aposta que o ensino e a transmissão são possíveis em sala de aula, pois estar no lugar que falta, o lugar do professor, remete em duplo sentido, desejar que o aluno deseje saber do seu saber e do saber do professor.

Sendo assim, o estilo, como menciona Nascimento e Mello (2016, p. 19)

> surge como testemunha de seu desejo de transmissão, situando-se como um operador entre verdade e saber que, por não recuar frente ao real, não engoda o sujeito em relação à estrutura ficcional da verdade. Não se trata de estabelecer uma relação antagônica entre saber e verdade, mas de acolher sua paradoxalidade presente no enigma, que se apresenta a quem estiver disposto a decifrá-lo, segundo a sua lógica própria. Somente uma ética que não busque suprimir o vazio da existência, ou seja, que, através da desubjetivação de seu agente, trate de cingir litoraneamente o real, é capaz de sustentar uma prática que opere com um saber como verdade.

Franquear o lugar do não saber de um sujeito permite exercitar uma tentativa de construir um saber, assumido por essa posição que nada sabe, que tira a hierarquia do saber prévio, fazendo com que na relação exista uma condição adequada de acolher a posição subjetiva do sujeito colocada por um estilo. Essa permissão de não saber de algo pode ser considerada uma boa maneira de condicionar ao sujeito um fazer algo com isso (VORCARO, 2018).

Para Ornellas (2019b), o estilo encontra-se no campo singular, no sujeito barrado pela falta, obrigado pela lei fálica a suportar a angústia da castração, assinando o seu lugar de desejo por aquilo que é e pelo seu estilo. Semiotizando a palavra, a autora continua contribuindo dentro da perspectiva do estilo, quando afirma que essa é uma marca singular de um sujeito, que seja através da educação, seja pela psicanálise enfrenta um falta-a-ser, demandante de um ser.

A educação entre os muros escolares demanda o binômio ensinar e aprender, juntamente com o par professor e aluno. O estilo que é a marca do sujeito, para a autora, não consegue se inscrever como cópia ou como decreto de um outro. O saber fazer fica implicado, nesse sentido, a algo que escapa, pois “[...] o estilo é o traço que não se sabe

sobre suas origens, porque o sujeito o traz em seu traço e da maneira como esboça" (ORNELLAS, p.105).

Segundo Quinet (2000, p. ?), "[...] o sujeito da psicanálise é também o sujeito do pensamento – pensamento inconsciente". Nas entrelinhas freudianas fica claro que ele descobriu que o inconsciente é feito de pensamento, tratando-se do sujeito da razão do inconsciente, e não sujeito da desrazão, cuja lógica é apreendida através de um método, o psicanalítico.

Para tanto, o patrimônio herdado pelo método cartesiano teria como efeito conservar o cientificismo da psicanálise para efeitos de prática que devem ser verificados, com um modo de operar que é explicitado, e conceitos que podem ser transmitidos. Essa dicotomia do pensamento sobre o sujeito, entre o cartesiano e o psicanalítico, é tomado por uma dúvida. O sujeito para a psicanálise é uma lembrança apagada de um significante que falta, através de um vazio de representação em que se manifesta o desejo.

O desejo, sempre desejo de outra coisa, enseja a proposição que Quinet (2000, p. 13) traz como "[...] penso logo desejo, *cogito ergo desidero*", marcando que o pensamento não define o desejo, pois não existe representação própria para tal, pois "[...] como sujeito, ele não tem substância; é vazio, aspiração, falta, se não deixaria de ser desejo".

A ideia de que o desejo está no sujeito, como um efeito de associação de representações, enuncia que o sujeito é fundamentalmente desejo, sendo sujeito relativo ao pensamento, que não o identifica, pois o sujeito inconsciente não é identificável e por isso pode ter várias identificações. Se nessa afirmação compreendemos que o sujeito da psicanálise não tem substância, pensaremos, como Quinet (2000) afirma, que o sujeito se manifesta na hesitação, na dúvida entre uma coisa e outra.

No pensamento psicanalítico, vemos que o sujeito é barrado, e que existe através de uma articulação significante, sendo sujeito do pensamento inconsciente. É através dessa proposição de pensamento inconsciente que Freud chega no desejo.

O cartesiano deixa a sua herança a teoria psicanalítica quando manifesta a definição de sujeito através de uma perspectiva inteira e identificável, que difere do pensamento psicanalítico quando a teoria movimenta um saber que não identifica o sujeito, mas que enxerga o sujeito à sua identificação, como dividido em relação ao sexo e a castração. Assim, Quinet (2000, p. 15) afirma "[...] o sujeito da psicanálise é um vazio – oco que estrutura o homem não tanto como vir-a-ser, mas como falta-a-ser, falta constitutiva do desejo de ser e de ter aquilo que jamais terá e jamais será".

Ornellas (2019b) traz o encontro com a palavra estilo no ensino lacaniano quando parafraseia o autor, refletindo acerca do que é insubstituível em um sujeito, a sua marca como sujeito do desejo. Seguindo o postulado fundante da psicanálise, diz que a estrutura de um sujeito se edifica a partir de um furo, correlacionado através de um objeto perdido, implicando no que provoca a satisfação do sujeito, "[...] perdido desde sempre como condição necessária ao desejo, que por definição é insatisfeito" (QUINET, 2000, p. 87).

Vorcaro (2018) explica que o método contornado por Freud conseguiu ser trilhado e transmitido por uma via de escassez de recomendação técnica, podendo afirmar que o método freudiano é expresso por uma metódica que faz dele um método, impedindo o risco da abordagem psicanalítica se reduzir a uma técnica, tornando possível a sua aplicabilidade. Nesse ponto, a aplicação da técnica, como frisa a autora "[...] pressupõe a detenção de um conhecimento que universaliza o objeto e apaga a sua manifestação singular" (VORCARO, 2018, p. 46). Contribuindo com essa passagem, encontra-se na obra de Ornellas (2019b, p. 105) que "[...] quando se fala em estilo, busca-se a marca singular de um sujeito. Pode-se inscrever, da maneira que Lacan diz sobre o que é estilo: marca que obtura a falta do Outro".

Partindo desses pontos, a psicanálise pode encontrar uma frutífera estratégia para bordejar as impossibilidades do ato educativo?

Veremos.

Em sua obra, Lacan (1972) propõe que o real é o que no inconsciente não cansa de se inscrever, registro daquilo que não cede e não adere a nenhum tipo de representação. Dessa forma, resolver um (im)passe em relação ao ato educativo poderia existir através de uma sustentação de uma ética que possibilite contornar vazios, efetuando uma inscrição de borda no real sem querer orná-lo.

A escola não-toda, imbricada através da teórica ilus(tração) psicanalítica no entre psicanálise e educação, elegeria uma prática que caminhasse em direção ao real, sem suprimi-lo. Sustentando, assim, uma ética que não transite em sentido contrário frente a alguns vazios de representação, que mesmo enodados através de um laço social, caminhe por meio de um mal-estar, no qual, bordejados pelo real, possa encontrá-lo, contornando-o sem extingui-lo.

Kupfer (2013) questiona a posição do educador diante da noção de sujeito, no seus escritos em *Educação para o futuro. Psicanálise e educação*, discutindo sobre as dificuldades na concepção de sujeito que reside no fato de que em muitos textos confundem a noção psicanalítica com a noção cartesiana, corroborando com as ideias de

Quinet (2000), em seu escrito estrutural sobre o desejo. A noção cartesiana nos afirma que o sujeito é agente de seu próprio discurso, centrado em um eixo. Vemos que essa concepção é repercutida na ideia de Freud e conceitualizada por Lacan mais à frente.

A ideia de sujeito é tomado como sujeito lugar do vazio, sendo efeito do próprio discurso, descentrado. Como então um educador visaria a noção de sujeito? Questiona Kupfer (2013). Diferente de uma perspectiva pedagógica,

> a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feito o sujeito. Tal formação aparece de forma evanescente, nos interstícios das palavras, como produto do encontro entre elas. Como faísca que surge quando duas pedras se chocam, não está nem em uma nem em outra (KUPFER, 2013, p.124).

Desta perspectiva, se um educador opera a serviço de um sujeito ele consequentemente abandona técnicas de adestramento, renunciando as formas excessivas de preocupação com práticas de ensinar pautadas por métodos pré-estabelecidos apresentados de forma homogeneizantes, absolutos e inquestionáveis. Do contrário, serviria de objetos que colocados a serviço do aluno, angustiado ficaria para encontrar uma resposta, colocando em jogo um movimento de fazer do aluno que não implique em suma reprodução, mas sim em uma enunciação de seu fazer intrínseco ao seu modo inaugural no mundo.

Sem prescrições e atravessamentos por políticas e métodos, questiono-me se os educadores poderiam operar através de uma teoria que pudesse os aproximar de uma reflexão que oportunizasse a criação de instrumentos para "[...] operar com um sujeito em sua articulação, com o campo social escolar, superando uma dicotomia entre indivíduo-sociedade" (KUPFER, 2013, p. 128). Assim sendo, o sujeito que entra na cena escolar, dotado de suas singularidades, por efeito de seu encontro com o que de efeito é a linguagem, requer do educador uma necessidade de pensar sobre o sujeito que se debruça, a fim de tentar acompanhar a forma como o aluno pensa, apreende ou não aprende algo dentro da cena escolar. Esse movimento marcaria o flagra sobre "[...] um modo de ser próprio, único, de escrever, de falar, de se posicionar. Nesse caso, o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser" (KUPFER, 2013, p. 129).

Retomando a técnica psicanalítica já descrita, agora orientada através das letras de Kupfer, veremos que não existe um lugar de ideal que vive no estilo de um psicanalista, pois a sua ação reflete a sua relação com a prática que, por fim, tem vias inconscientes,

evocando o que de mais original e próprio pode se ter, o estilo. Marca que é insubstituível, pois é a marca característica do sujeito como um sujeito do desejo.

Avançando neste aspecto, é possível apontar que o lugar marcado pelo sujeito, como sujeito da falta, revela uma forma particular da manifestação de um sujeito através da sua relação com o objeto causa de desejo. O estilo, então, cai como resto de uma operação entre saber e verdade que se tocam no ponto de uma falta, aparecendo como o objeto que atravessa o mais particular do sujeito e o mais universal do Outro.

Nesse sentido, como afirmam Nascimento e Mello (2016, p. 22) "[...] a importância que o estilo ganha para a psicanálise que o psicanalista adquire essa capacidade de subjetivar o universal", sendo o universal que interessa a psicanálise o que não se refere ao saber absoluto e a globalização de padrões, mas sim ao acolhimento diante do diverso universal das singularidades existentes.

Ainda citando os autores acima "[...] a respeito do estilo, dá-se somente a partir de uma ética que não intenciona reduzir o sujeito a um discurso generalizante, mas que sabe de sua particularidade para, a partir dela, constituir um saber" (NASCIMENTO; MELLO, 2016, p. 22), referindo que pela via do objeto ***a*** o discurso da psicanálise eleva os limites de dizer, como a marca que se repete, que se reinscreve, de uma forma que o estilo aparece como marca que se repete, cultivando o corpo do sujeito e barrando o Outro.

Seria então o limite, a barra inscrita pelo Outro, o ponto no qual o sujeito se depara com o desamparo e o inseguro, que não trazem garantias de felicidade, provocando no sujeito um convite a se reinventar, sendo frente aos limites do Outro, às imposições dos inúmeros impossíveis, que nos fazem criar com o próprio estilo, algo com o radical vazio que habita a existência do sujeito.

Algumas pontuações sobre a via do estilo através da margem do discurso são colocadas por Carvalho (2005, p. 203-204), convocando um chamado para a relação entre o estilo e discurso que permite visualizar o estilo alojado em um discurso, podendo "[...] deitar-se à sua margem e ser por ele contido, bem como atravessá-lo para além das margens que ele comporta". O estilo para o autor então seria reduzido a um ornamento do discurso, afirmando que "[...] entre estilo e discurso, via e margem, prevaleceriam relações de adequação e orientação, sabe-se aonde vai chegar mantendo-se no caminho, de forma que o discurso cumpriria sua função de enlaçamento". Para o autor, a teoria lacaniana do discurso participa, através desse contexto, na operação estilosa.

2.8 OS DISCURSOS LACANIANOS

No seminário *O avesso da psicanálise*, Lacan (1969) afirma que a proposição do título não se deve a algo da atualidade, pois julgaria em vias de virar ao avesso certo número de lugares, comprovando através de uma compilação de seus escritos, o que ele constituiu como retomada do projeto freudiano pelo avesso.

No início do seminário, Lacan deixa claro o que está em questão no discurso como uma estrutura necessária que está muito além da palavra, sendo sempre mais ou menos ocasional. Afirmando: "[...] o que eu prefiro, disse, e até proclamei um dia, é *um discurso sem palavra* (LACAN, 1969, p. 11, grifos do autor) e evocando uma questão na qual o discurso pode subsistir em certas relações fundamentais que não podem se manter sem a linguagem. Seria então a linguagem o instrumento que instaura certo número de relações estáveis, no qual se inscreve algo bem mais amplo e que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas?

Ao considerar a teoria dos discursos e as quatro maneiras de fazer laço social, entende-se que o quarto de giro pode encobrir as profissões do impossível que foram citadas por Freud. A partir desse ponto, veremos que a dinâmica do giro discursivo apresenta um movimento sempre na passagem de um discurso para o outro que por suas formas de enlaçamentos todos estão presentes na escola.

No XVIII seminário *De um discurso que não fosse semblante*, Lacan (1971, p. 24) diz que:

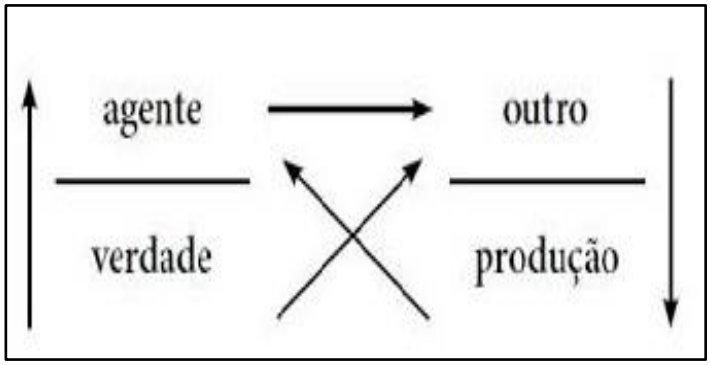
> Um discurso se sustenta a partir de quatro lugares privilegiados, dentre os quais um, precisamente, ficou sem ser nomeado – justamente aquele que, pela função de seu ocupante, fornece o título de cada um desses discursos. É quando o significante-mestre encontra-se num certo lugar que falo de discurso do mestre. Quando um certo saber o ocupa, falo do discurso da Universidade. Quando o sujeito, em sua divisão, fundadora do inconsciente, encontra-se instalado ali, falo do discurso da histérica. Por fim, quando o mais-de-gozar ocupa esse lugar, falo do discurso do analista.

Os discursos lacanianos inauguraram quatro modalidades de discurso, evidenciando quatro diferentes formas dos sujeitos se relacionarem com o outro. Lacan explica que as variações discursivas são determinadas por uma composição de quatro elementos, o S1 e S2, o sujeito barrado e o objeto ***a*** que são distribuídos entre quatro lugares – o Agente, o Outro, a Produção e a Verdade.

Para Lacan (1969, p. 13), a sequência que um discurso se desenvolverá apontará o sentido que convém ao momento, acentuando no trajeto teórico que alguma coisa sempre fica definida com uma perda, que ele designa a letra "[...] que se lê como objeto ***a***". Esse ponto é importante salientar nesta pesquisa de referencial teórico, pois, os discursos não se tratam de profissões, e por isso não são institucionalizados, estão sempre circulando.

As variações de acordo com a produção de discurso definem o tipo de discurso produzido, sendo o agente movido por uma verdade que se dirige a um outro que responde com uma produção. Os quatro discursos apresentados por Lacan demonstram que há variadas maneiras de alguém ou algum lugar se portar na condição de agente, intercalando entre S1, S2, sujeito barrado ou como ***a***.

Figura 01 – Produção dos Quatro Discursos



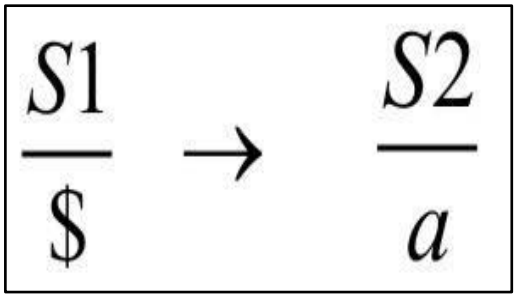
Fonte: LACAN, 1969.

Dessa forma, as variadas maneiras que o agente estiver sendo portado por um dos elementos trarão um efeito diferente para toda a cadeia discursiva, sendo essas variações que definirão o discurso que será produzido.

Então, Lacan (1969, p. 12) cita quatro discursos: discurso do mestre, discurso da histérica, discurso universitário e o discurso do analista. O discurso do mestre "[...] vem representar alguma coisa por sua intervenção no campo definido, no ponto em que estamos, como campo já estruturado de um saber", ou seja, o lugar do S1 vem a ocupar o lugar dominante, sendo o mestre quem está com a verdade, com o poder.

Como mencionado por Almeida (2010, p. 3) "[...] nesse discurso o mestre comanda, mas não sabe fazer, o saber está com o escravo, é ele que tem o *savoir-faire*".

Figura 02 – Discurso do Mestre



Fonte: LACAN, 1969.

Nesse ponto, vale ressaltar, que o agente dominante só age amparado por uma verdade e que, no discurso do mestre, nota-se uma verdade situada por uma barra. Entende-se que a verdade nem sempre é óbvia, pode estar oculta, demonstrando que o que está abafado e que o mestre é castrado, produz o ***a*** para o escravo mais-de-gozar, pois esse gozo que é produzido tem por intenção satisfazer o mestre, sendo discurso de comando e fundador de muitas instituições modernas.

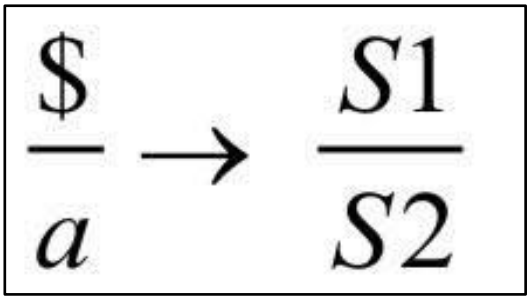
Lacan (1969, p. 32) refere-se ao que constitui a verdadeira estrutura do discurso do senhor:

> O escravo que sabe muitas coisas, mas o que sabe muito ainda é o que o senhor quer, mesmo que este não o saiba, o que é o caso mais comum, pois sem isto ele não seria um senhor. O escravo o sabe, e é isto sua função de escravo. E também por isto que a coisa funciona, porque, de qualquer maneira, funcionou durante muito tempo.

Essa citação reflete o que do discurso do mestre engendra uma repetição totalizante de discursos que tem por intenção satisfazer um discurso de comando. Em um quarto de giro no aparelho discursivo, visualizamos o que Lacan (1969, p. 98) denominou discurso da histérica – "A histérica não é escrava".

O discurso da histérica apresenta no lugar do agente, o sujeito barrado, que se dirige ao mestre S1, demandando uma produção ao S2. O matema do discurso da histérica demonstra que no lugar da verdade, o ***a*** é o lugar do sintoma histérico, que goza com o seu sintoma no nível do discurso da histérica, é claro que essa dominante, nós a vemos aparecer sob a forma do sintoma.

Figura 03 – Discurso da Histérica



Fonte: LACAN, 1969.

É em torno do sintoma, que se situa e se ordena tudo o que é do discurso da histérica. O saber produzido pelo outro nunca dará conta de sanar o seu gozo, assim Lacan (1969, p. 34), refere em citação que o discurso da histérica é industriosa como ela é,

> ao dizer industriosa, assim no feminino, fazemos da histérica uma mulher, mas isso não é privilégio seu. Muitos homens se analisam e, só por esse fato, são forçados a também passar pelo discurso histérico, pois essa é a lei, a regra do jogo. Trata-se de saber o que se obtém disso no que se refere à relação entre homem e mulher. Vemos então a histérica fabricar, como pode, um homem – um homem que seria movido pelo desejo de saber.

Em um quarto de giro discursivo, vemos o discurso inaugurado pela psicanálise, o discurso do analista, no qual o agente de discurso é ocupado pelo ***a***. Dessa maneira, agenciar o discurso como objeto ***a*** é torná-lo com efeito o discurso mais opaco, adicionando que

> essa posição é, substancialmente, a do objeto *a*, na medida em que esse objeto *a* designa precisamente o que, dos efeitos do discurso, se apresenta como o mais opaco, há muitíssimo tempo desconhecido, e, no entanto, essencial. Trata-se do efeito de discurso que é efeito de rechaço (LACAN, 1969, p. 44).

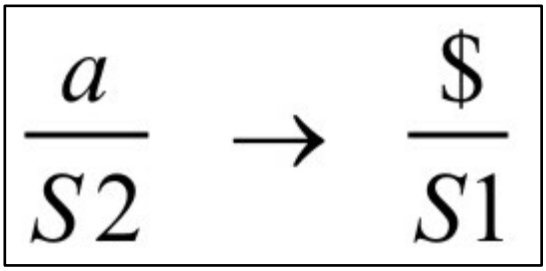
Todos os discursos apresentam o ***a*** na sua formulação, mas no discurso do analista o lugar do ***a*** apresenta uma posição privilegiada no lugar de agenciador, dizendo que:

> a posição do psicanalista, eu articulo da seguinte forma – digo que ela é feita substancialmente do objeto ***a*** [...] eis então o que está em jogo substancialmente na posição do psicanalista. Mas esse objeto se distingue ainda de outra maneira, pois aqui vem no lugar de onde se ordena o discurso, de onde se emite, se posso dizê-lo, a dominante (LACAN, 1969, p. 44).

Nesta posição de dominante, Lacan (1969) expõe ter uma reserva neste emprego, referindo que é exatamente aquilo com que ele finalmente designa, com que ele consegue distinguir cada uma das estruturas do discurso. O que denomina de discurso do

universitário, do mestre, da histérica e do analista, seguindo as diversas posições dos termos radicais do discurso, chamando de dominante o que serve a teoria para denominar os discursos. Para o teórico, a palavra dominante não implica a dominância no sentido de que essa possa especificar o discurso do mestre. O exemplo seria sobre as diferentes substâncias a esta dominante.

Figura 04 – Discurso do Analista



Fonte: LACAN, 1969.

Assim, compreende-se que Lacan (1969, p. 45), dirá que a posição do analista deve se encontrar de forma oposta a vontade de dominar, de oferecer-se como causa de desejo, nomeando de outras formas, a posição de agente de discurso do analista, lugar onde o agente é ocupado pelo objeto, dando a entender que não há pretensão de sujeito nesse lugar:

> Disse há pouco como pode ser ocupado esse mesmo lugar do dominante, quando se trata do analista. O próprio analista tem que representar aqui, de algum modo, o efeito do rechaço do discurso, ou seja, o objeto ***a***.

Portanto, o analista representa um efeito de repúdio do discurso. Carvalho (2005, p. 257, grifos do autor), apresenta em seu escrito sobre a via do estilo e a margem do discurso, o que "[...] quanto ao psicanalista, dizemos habitualmente que seu estilo é decidido pelo objeto, sendo o *semblante* do objeto causa do desejo o agente do *discurso do analista*".

O discurso do analista também evidencia algo interessante, é o único que na posição discursiva compreende o sujeito barrado como o outro. Essa possibilidade deflagra um traço de singularidade, tendo em vista que com o S1 é possível bordejar essa oportunidade. No lugar do sujeito barrado, que é compreendido pela psicanálise como o sujeito do inconsciente, entende que não se pode dizer tudo, assim compreendendo o aparecimento de equívocos.

De um novo quarto de giro, aparecerá o discurso do universitário, onde o S2 está no lugar do agente dominante do discurso. Essa proposição dá margem para entender que o saber no comando oferece a possibilidade de existir um saber todo, universal. O saber apresentado através do S2 no lugar do agente impõe uma ditadura ao outro, tratando o objeto ***a*** como coisa, algo que resta. O saber produzido através do discurso universitário se coloca por meio de um conhecimento que se apresenta de forma organizada e acumulada que apaga o desejo de saber.

Assim, Lacan (1969, p. 42-43) descreve:

> Essas teses, que vai então sair em Bruxelas, não deixa de conservar todo o seu valor, seu valor de exemplo em si mesma, seu valor de exemplo em uma tradução ao discurso universitário de algo que tem suas próprias leis. Essas leis, tenho que lhes abrir a trilha. Elas são as que pretendem dar ao menos as condições de um discurso propriamente analítico.

Lacan (1969, p. 43) neste escrito revela que "[...] por algum lado, caia sob a ação do discurso do universitário". E, remetendo a essa citação, veremos que, na posição discursiva, o sujeito barrado no lugar da produção é um sujeito sem ação, sendo repetidor de enunciados no qual o desejo não faz morada.

A produção desse discurso gera uma segurança, pois existe uma dificuldade em responder o que constitui uma essência dominante, que para Lacan (1969, p. 45) deve ser utilizado exatamente para nos advertir de alguma coisa na investigação psicanalítica, ressaltando que:

> É aí que poderia surgir-nos a ideia de buscar aquilo que em cada um desses discursos – para designar um lugar, pelo menos – poderia nos parecer completamente seguro, tão seguro quanto o sintoma quando se trata da histérica.

Esse discurso produz então uma dificuldade em corresponder a um sujeito em ação, que não repete enunciados e segue o desejo.

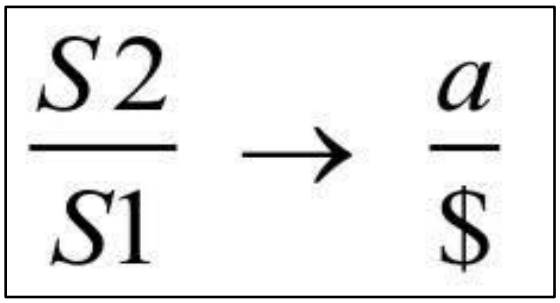
Na apresentação do discurso universitário, Lacan (1969, p. 42) diz que a sua tese universitária não se presta bem a sua obra, contribuindo para ser veículo de sua obra sempre em aspas, fazendo o teórico acrescentar que se deve fazer a distinção entre o que "[...] é eventualmente tradução do que enuncio e o que eu, propriamente falando".

Lacan nos dirá que o discurso da ciência moderna se alicerça no discurso universitário (ALMEIDA, 2010). A ciência então se estrutura através de um saber que comanda, que dita regras para tudo, sendo o estudante o escravo do saber, reproduzindo

algo que responda ao saber do mestre, sem ter como manifestar uma verdade que está sob a barra e, portanto, recalcada.

Em Carvalho (2005, p. 257) encontramos que o saber universitário é "[...] produto da própria divisão do sujeito entre a paixão e a ignorância e o fascínio de saber, na medida em que se desconhece o mestre a quem ele serve".

Figura 05 – Discurso do Universitário



Fonte: LACAN, 1969.

Essa proposição aguça os enunciados e deixa esmaecer as enunciações no discurso universitário, importando *o que se diz*, declinando a proposição do *quem diz*, provocando a produção de um conhecimento sem enunciação, no qual o saber do Um não está contido na produção discursiva. Assim, Lacan (1969, p. 43) nos diz:

> Claro, eu de modo algum me identifico com uma certa posição. Posso garantir que para mim certamente não se trata, cada vez que venho aqui tomar a palavra, de dizer que seja lá o que for, e nem se trata de um *a que é que vou dizer-lhes esta vez?* Quanto a isto, não tenho qualquer papel a desempenhar, no sentido de que a função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar a sustentar, que é, incontestavelmente, um certo lugar de prestígio. Não é isso o que lhes peço, mas antes algo de uma ordenação que me impõe o dever de pôr à prova esse trilhamento. Essa ordenação, sem dúvida, eu escaparia dela, como todo mundo, se não tivesse, diante desse mar de orelhas – entre as quais talvez haja um par de orelhas críticas – se não tivesse o dever, com essa temível possibilidade, de prestar contas do encaminhamento de minhas ações em relação a isto – há psicanalista.

Lacan (1969) reitera o que o discurso do universitário provoca a produção de um conhecimento esmaecido de enunciações, no qual o saber singular não está presente. Pereira (2016, 193) em seu livro *O nome atual do mal-estar docente*, no capítulo *Os quatro discursos mais Um associados ao ato de educar* corrobora com a proposição do discurso universitário na cena educacional, dizendo que:

> O universitário ou o educador, portando-se como o sabedor (S2), e sustentado por sua vontade de domínio ou pelo significante-mestre das grandes obras que tem como fonte (S1), considera o outro um mero objeto (a) que nada sabe,

> produzindo assim um sujeito revoltado, rebelde ou contestador (S). eis o discurso que no campo educacional se nivelaria ao saber-saber (ou saber-teorizar no que diz respeito ao saber como conhecimento).

Desse modo, o discurso universitário, como cita Pereira (2016), considera um sujeito universitário que tem dificuldade de fazer uma passagem do que é apreendido entre conhecimento e saber. Dentre os discursos apresentados, qual a particularidade que chamaria mais atenção dentro desse caminho de pesquisa?

Tendo em vista que o discurso do analista é o único a tratar o outro como sujeito barrado, evoca-se uma proposição no discurso que é diferente do discurso do mestre em que o outro é marcado como escravo, no discurso da histérica que é marcado como mestre e no discurso universitário que o outro é considerado como objeto.

Desse modo, o outro como sujeito barrado, possibilita a manifestação de uma singularidade através do S1, que é produto do discurso do analista. Nessa perspectiva, sendo o sujeito considerado pela psicanálise, o sujeito do inconsciente, entende-se que é o sujeito tomado por uma barra em que a palavra não consegue abarcar uma plenitude que oportuniza o surgimento de equívocos e mal-entendidos, através da produção do discurso S1, que são significantes singulares de cada sujeito, e que tem possibilidade de ser um sujeito inventivo, que se movimenta, mas que não estará pronto.

Ainda se percebe, nessa posição discursiva, que o S2 no discurso do analista está no lugar da verdade e, sob a barra do agente, que informa que a verdade instituída por esse discurso está no lugar do analista e não existe um saber como verdade absoluta, havendo apenas um saber que não se sabe, pois, se existe meia-verdade construída no discurso lacaniano. Neste lugar, existe um meio-saber, um saber não-todo.

Em uma passagem do XVII seminário, Lacan (1969, p. 35) aponta:

> Dizer qualquer coisa, como é que isto poderia levar a algo, se já não estivesse determinado que, no surgimento ao acaso dos significantes – pelo próprio fato de tratar-se de significantes – não há nada que não se reporte àquele saber que não se sabe, que na verdade é o que trabalha? Só que não há razão alguma para que ele não saiba um pouco mais sobre isto. Se o analista não toma a palavra, o que pode advir dessa produção fervilhante de S1? Certamente muitas coisas.

Então, no lugar de agente no discurso do analista, o ***a*** se coloca na posição de objeto para ser a causa de desejo que implica no saber fazer do analista no lugar do S2 como verdade, provocando o desejo de saber no outro. Carvalho (2005, p. ?) cita que "[...] é o objeto que responde à questão do estilo", implicando o analista a estar no lugar de objeto que vai designar esse discurso, afirmando ao autor que o lugar do objeto, causa de

desejo, seria resistente a uma clarificação o que teria levado Lacan (2005, p. 257) a "[...] forjar uma língua apropriada a sua expressão".

Neste ponto, a ideia do autor considera que um

> estilo obscuro de Lacan, seria, nesse sentido, o resultado de uma exigência interna à expressão do objeto da psicanálise, uma vez que este seria inacessível aos métodos usuais de demonstração, mas não inefável, impondo a abertura de uma nova via para além das margens dos *discursos estabelecidos*. Tal condição demanda a inclusão forçada do analista na *apresentação* do objeto. É o que designa a sua posição no *discurso do analista* (LACAN, 2005, p.257).

Avançando sobre a teoria dos discursos, retornamos à questão da linguagem como operador da psicanálise, que abarca todas as formas de relação do sujeito com o mundo, permitindo fazer uma ilus(tração) face à teoria psicanalítica para pensar as formas de laço que acontecem fora do espaço clínico. Esse modo de pensar a teoria dos discursos faz compreender que as formações discursivas tecidas por Lacan e explanadas neste texto, apresentam variadas maneiras dos sujeitos se relacionarem e de se posicionarem diante do outro, bem como é fácil perceber a presença dos discursos nas instituições criadas pelo homem.

Como explorada anteriormente, a produção do laço social através dos discursos tem por função resolver o mal-estar contido nas relações humanas. As instituições, por sua vez, também são produtoras de laço e, citando a escola, podemos dizer que esse raciocínio se estende ao processo educativo, fundado por meio do laço entre professor e aluno. Se tomarmos a escola como produtora de formações discursivas, tomamos alguns pontos como predominantes em seu funcionamento, como veremos a seguir.

O mal-estar mencionado através de fragmentos de experiências, enquanto mestranda do programa de educação em contemporaneidade, fizeram-me devanear por salas de aula em que algo do discurso sempre se fazia ranger quando girava através dos exemplos escolares, professores, alunos e salas de aulas.

Elegendo a minha pergunta de pesquisa, movimento este escrito de referencial teórico numa perspectiva que pense num modelo de operar de algumas instituições onde o mal-estar ronda de forma dupla, já que acompanhada do (im)possível de educar como Freud mencionou, apresentam um modo de operar no qual as coisas não fluem, emperram, rangendo e demonstrando a rigidez e a estagnação fixadas por algumas posições discursivas que impedem que o movimento inerente à vida pulsante aconteça.

Em uma proposição que sempre se tornou assertiva acerca das aprendizagens, os discursos que engendravam os mal-estares na educação ouvidos na sala de aula, pareciam-

se inscrever acumulando observações dos professores soldados, a sempre olhar o comportamento dos alunos que, para Lajonquière (1999, p. 76, grifos do autor), nesse contexto, "[...] é totalmente incapaz de promover uma *ruptura epistemológica* no seio da tradição clássica. Essa ruptura (inerente ao nosso objetivo) só podemos atingi-la nos valendo de retalhos de teorias dispostas na rede".

Essa referência faz menção ao que na clínica psicanalítica é referencial obrigatório e que desafia a prática, quando se clarifica o que acontece através da ilus(tração) teórica entre psicanálise e educação que possa buscar compreender os mal-estares na educação, sem com efeito, visar apenas solucioná-los.

Lacan (1969, p. 20) em seus escritos sobre a teoria do discurso, reflete sobre "[...] o que acontece sob nossos olhos e que dá um sentido, um primeiro sentido – vocês terão outros – à filosofia?", demonstrando uma preocupação sobre "[...] o que pode ser o de pôr as coisas em seu lugar", que remete nesta pesquisa o que pode ser das escolas que acreditam que tudo pode funcionar bem porque um mestre assim deseja.

Lacan (1969, p. 20) faz uma imersão crítica diante de um esforço para delinear o que se chama episteme:

> É uma palavra engraçada, não sei se vocês alguma vez refletiram bem sobre ela – *colocar-se em boa posição*, é uma suma a mesma palavra que *verstehen*. Trata-se de encontrar a posição que permitia que o saber se torne um saber de senhor. A função da *episteme* especificada como saber transmissível – remetam-se aos diálogos de Plantão – é sempre tomada por inteiro das técnicas artesanais, quer dizer, dos servos.

Desse modo, Lacan (1969) esclarece que a concepção de episteme é feita de recursos em que as dicotomias resultam num saber que se pode designar com um termo próprio para caracterizar o saber do senhor, referindo ao que a psicanálise força a sustentar de forma tenaz, que o desejo de saber não tem relação com o saber, apresentando uma distinção radical do ponto de vista da pedagogia.

Então, Lacan (1969, p. 22-23) apresenta como indagações:

> Há de fato uma pergunta a ser feita. O senhor que opera essa operação de deslocamento, de transferência bancária, do saber do escravo, será que ele tem vontade de saber? Um verdadeiro senhor, vimos isto em geral até uma época recente, e se vê cada vez menos, um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada – ele deseja que as coisas andem. E por que haveria ele de querer saber? Há coisas mais divertidas. Como terá chegado o filósofo a inspirar o desejo de saber ao senhor? É aí que eu os deixo. Trata-se de uma pequena provocação.

O olhar preso no discurso do mestre, fixadas através do ranger de alguns muros escolares, fazem os sujeitos da cena acreditarem que o bom funcionamento depende da forma como o mestre deseja, crendo que quando existe uma ordem ditada, os servos obedecem com disciplina. Nesse molde, há somente lugares para que mestres e discípulo possam fazer atender o desejo de seu mestre, sem haver espaço para a existência de um desejo genuíno.

No campo que habita esse discurso, entre muros escolares, o que se reflete sobre a teoria dos discursos e as posições discursivas é que, a escola engendrada pelo discurso do mestre, repete o que o mestre propõe, deixando o seu desejo alienado pelo desejo do outro, tendo como produto desse laço um resto que como dejeto, serve apenas para agradar o mestre, sem caracterizar um valor para ele mesmo. Em ambientes onde essa circulação discursiva ocorre, o mestre ordena como agente que deseja que tudo possa funcionar de forma orgânica e silenciosa.

Essa totalização do saber, parte, segundo Lacan (1969, p. 31) de fórmulas céticas, que servem bem "[...] para mostrar o quão pouco pesa a incidência das escolas é o fato de que a ideia de que o saber possa constituir uma totalidade é, por assim dizer, imanentemente político como tal".

A ideia do todo é dada por Lacan (1969, p. 31) através da imagem do corpo:

> Como baseada na boa forma de satisfação, naquilo que, indo aos extremos, faz esfera – foi sempre utilizada na política, pelo partido de pregação política. O que há de mais belo, mas também de menos aberto? E o que se parece mais com o fechamento da satisfação?

Entende-se na elucidação da passagem de Lacan (1969) que a ideia da combinação da imagem do corpo com a ideia da satisfação se forma como o que para Lacan, deve se lutar cada vez em que encontramos alguma coisa que faz nó no trabalho que se trata, o do descobrimento pelas vias do inconsciente. Nesse ponto, verifica-se que as escolas comandadas pelo discurso do mestre, em que o agente do discurso é o significante mestre, feito à custa da barra do recalque, provém um lugar onde tudo que vá surgir seja em torno da insolitude, pois o obstáculo, o limite é negado como a névoa na qual os sujeitos podem perder a direção e onde se enxergam obstruídos, porém caminhantes, com desejo de seguir.

A escola comandada em outra operação de quarto de giro discursivo no qual o discurso da histérica advém, é possível enxergarmos uma instituição de muros escolares

emperrada, na qual o sintoma está no comando, pois o sujeito barrado se dirige com seus sintomas ao mestre S1. Desse modo discursivo, percebemos uma escola que se fixa na queixa, em que o mal-estar generalizado ganha enunciado nas diversas formas de denunciar a indisciplina dos alunos, a ausência dos pais, a gestão insuficiente, entre outras coisas, sem sair desse engodo, como reflete Pereira (2016, p. 193):

> O sujeito que se faz desejar ou o analisando ($), sustentado pela verdade oculta de seu objeto de gozo ou objeto de satisfação pulsional (a), demanda um mestre (S1) que produza um saber (S2) sobre sua condição de permanente insatisfação com o seu próprio modo de gozar. Eis o discurso que no campo educacional se nivelaria ao saber-ser (ou saber-desejar-ser, uma vez que fazer desejar poderia ter considerado como a ‘’arte’’ do histérico).

Por isso, na posição de sempre vitimados, a escola aguarda o mestre (S2) para retirá-la da repetição, mas acaba por permanecer no ciclo repetitivo, ocasionando um gozo sobre os sintomas de que se queixam, sem desejar sair desse ciclo, fazendo com que a retórica queixa se repita de forma ininterrupta e incessante.

Acerca disso, Lacan (1969, p. 47) elucida que

> a repetição, o que é? Leiamos o texto de Freud, e vamos ver o que ele articula. É o gozo, termo designado em sentido próprio, que necessita a repetição. Na medida em que há busca do gozo como repetição, e se inscreve em uma dialética do gozo, é propriamente aquilo que se dirige contra a vida. É no nível da repetição que Freud se vê de algum modo obrigado, pela própria estrutura do discurso, a articular o instinto de morte.

De acordo com a citação, cair na mera repetição de sintomas não parece ser interessante, porém há algo de peculiar no olhar sobre a escola frente ao discurso da histérica, pois é uma “[...] hipérbole, extrapolação fabulosa e na verdade escandalosa”, como citou Lacan (1969, p. 47), referindo-se ao que pode ser tomado ao pé da letra nesse sentido discursivo com sua aproximação ao furo, provocando uma instabilidade no discurso do mestre, fazendo com que ele faça algo.

Se essa posição for interessante para fazer as coisas se movimentarem, pode ser positivo no ponto em que o gozo da repetição sintomática do mal-estar escolar não fique sendo sempre alimentado pela queixa, partindo de um princípio de tensão que, para Lacan (1969, p. 47-48), é uma ponte de horizonte.

> Ponto ideal, ponto fora do traçado, mas cujo sentido se revela à análise estrutural. Revela-se pelo que há de gozo. Basta partir do princípio do prazer, que nada mais é do que o princípio da menor tensão, da tensão mínima a manter para que subsista a vida. Isso demonstra que, em si mesmo, o gozo transborda, e o que o princípio do prazer mantém é o limite em relação ao gozo.

Para tanto, a presença do discurso do analista na escola revela algo bem peculiar a ilus(tração) que a psicanálise faz ao (en)lace entre psicanálise e educação. Como fora mencionado, os sujeitos se utilizam das formações discursivas enlaçadas através da linguagem, para tentar resolver os mal-entendidos da relação humana. A linguagem não consegue dar conta por si só dos equívocos na comunicação e do equívoco fundante que enreda a vida dos sujeitos, possibilitando que os sujeitos se coloquem a disposição do real, nas tentativas de fazer laço social.

Frente a isso, Pereira (2016, p. 193) ilustra:

> O analista, como uma prótese ou curinga, ocupa o lugar de objeto causa de desejo (a), e sustentado pelo próprio saber inconsciente (S2), interroga o sujeito como tal ($), levando-o produzir um significante mestre (S1) que possa resolver a relação desse sujeito com sua própria verdade. Eis o discurso que no campo educacional poderia nivelar ao saber-falta-a-ser (ou saber-ser-falta-a-ser, experimentando a partir de seu próprio saber inconsciente como agente do discurso).

A partir dessa citação, o que se visualiza na teoria lacaniana dos discursos é que, em todas as formas discursivas apresentadas nesse texto, existe sempre a presença de um resto não simbolizável, que torna fracassada a tentativa de engendrar um movimento discursivo que não contemple restos. Em seus estudos, Lacan (1969, p. 13) aponta: "[...] enfim, nós sempre acentuamos que desse trajeto surge alguma coisa definida como uma perda. É isto o que designa a letra que se lê como sendo objeto ***a***".

Ao ler a posição discursiva do agente, como ***a*** visualizamos, que esse lugar privilegiado assume um lugar oposto a vontade de dominar, sendo também simbolizado através de um pedaço do real que endereça ao outro que produza algo. Nesse sentido, o ***a*** se oferece como causa do desejo, no qual nesta posição não há pretensões de existir sujeito, tratando o outro como sujeito barrado, sujeito do inconsciente com suas particularidades, possibilitando que exista alguma manifestação de singularidade com o S1 como produto desse discurso.

Para tal, Lacan (1969, p. 44) reforça, expondo que "[...] a posição do psicanalista, eu articulo da seguinte forma – digo que ela é feita substancialmente do objeto ***a***". Acrescentando uma particularidade sobre esse quarto de giro discursivo, o referido autor faz um apontamento sobre um ponto que lhe parece ser radical no discurso do analista, diferente ou subversivo as outras lógicas discursivas já apresentada, dizendo que:

> Na articulação que faço do que é estrutura do discurso, na medida em que ela nos interessa e, digamos, na medida em que é tomada no nível radical em que importa para o discurso psicanalítico, essa posição é, substancialmente, a do objeto ***a***, na medida em que esse objeto designa precisamente o que, dos efeitos do discurso, se apresenta como mais opaco, há muitíssimo tempo desconhecido, e, no entanto, essencial. Trata-se do discurso que é efeito de rechaço.

Ao destacar esta citação, infere-se que o discurso do analista bordeja a escola, pois a presença dos quatro discursos na cena educativa faz perceber que, apesar da mudança na posição discursiva, sempre haverá de existir um espaço para o real.

O real que para Lacan (1981, p. 31), no IV seminário *A relação de objeto*,

> [...] está no limite de nossa experiência. Essa posição como referência ao real é explicada de modo bastante suficiente, pela tela de nossa experiência, cujas condições são muito artificiais, contrariamente ao que dizem quando apresentam para nós como uma situação tão simples. Todavia, só podemos nos referir ao real teorizando. Mas, o que queremos dizer quando invocamos o real? É pouco provável que tenhamos dele, de saída, a mesma noção, mas é verossímil que todos possamos ter acesso a certas distinções ou dissociações essenciais para contribuir quando ao manejo do termo real, ou realidade, se examinarmos de perto que uso é feito dele.

O texto acima elucida através dessa aproximação com a perspectiva do que *sempre sobra,* na teoria dos discursos de Lacan, a questão do que fazer com o que o discurso do analista aponta como possibilidade dentro da cena escola e como este apontamento pode fazer (en)lace com o estilo que pode operar uma escola não-toda, possibilitando o desejo em cena de ensinar e aprender.

Já vimos que a proposição neste escrito, sobre a escola não-toda, rejeita a universalidade dos movimentos associados ao espaço escolar, sem constituir uma proposição universal, podendo ser constituída por uma parte que se rejeita da universalidade que pode governar a escola toda.

Pereira (2016, p. 190-191) escreve que:

> O discurso que institui um psicanalista não é outro senão aquele que, como objeto, sustentado por seu saber inconsciente, interroga o sujeito analisante a ponto de fazê-lo advir ou surgir em sua própria experiência – trata-se aqui do que se convencionou chamar discurso do analista.

Então, o próprio discurso analítico, aponta nesse sentido a possibilidade de pensar a questão da diferença, incluindo-a como a diferença que mostra que o real da psicanálise não é o mesmo da ciência, pois não é deduzível a um universal. O real então para a psicanálise, como cita Marcos (2018, p. 100) é "[...] essa ausência de lei para predizer as

relações sexuais, ou melhor, é a ausência de uma escrita da relação sexual e as consequências, para cada um, desse defeito. Daí o aforismo lacaniano: “não há relação sexual” (AUTOR, ANO, p. ?).

A posição em que o objeto ***a*** se coloca no discurso do analista como agente do discurso, objeto causa do desejo, provoca um pensamento sobre a aproximação dessa proposição não-toda, que rejeita a universalidade a partir de uma não inscrição submetida à lógica fálica, em uma via de extravasamento, como o que escapa da realidade e que não se inscreve com o que está próximo do inassimilável e do impossível dentro da escola e nos limites da educação. É o limite da experiência, como descrito por Lacan e reconsiderado por Marcos (2018, p. 101) que “[...] é definido como o que não se liga a nada, que está excluído do sentido, impensável, no limite de nossa experiência”.

Ainda percorrendo essa perspectiva do fora da universalidade e da posição discursiva causa de desejo a partir de um resto, o ***a***, no aforismo lacaniano sobre o *Não há relação sexual*, fala-se do homem como universal, pois o significante de sua existência está ligado ao falo, mas o ponto de ausência está marcado de uma forma que não é identificável apenas pela ausência do falo mas por uma posição que não se identifica com nenhum significante. Quando Lacan (1971, p. 99, grifos do autor), no XVIII seminário, diz que não podemos dizer *todas as mulheres*, porque isso só é introduzido nesse mito em nome de que o Pai possui *todas as mulheres*, o que é, manifestamente, o signo de uma impossibilidade.

Assim, nesse pensamento em nível sexual não é possível pensar em uma lógica que identifique e classifique o significante que não existe para caracterizar *todas as mulheres*, pois essa lógica não se reduz, reivindicando a construção do singular, na qual o gozo corresponde às modalidades na relação dos sujeitos com o outro sexo.

É importante salientar que a proposição do não-todo não é apenas configurado como um modo incompleto, convergindo da unidade toda, mas sim por uma extração do limite que a inscrição não-toda permite à experiência, na perspectiva do infinito, sendo inconsistente, sem configurar consistência e firmeza, fundamento ou lógica, aparentando inconstante e indeciso, não apenas incompleto.

Retomando o que foi elucidado no início desse referencial acerca da proposição do inconsciente condicionada a linguagem, Lacan (1969, p. ?) diz que “[...] a linguagem é a condição do inconsciente, é isto o que eu digo”, que “[...] são as que pretendem dar ao menos as condições de um discurso propriamente analítico”.

Sobre a importância do discurso para definir o inconsciente, Lacan (1971, p. 29) diz que:

> Imagina-se dizer alguma coisa quando se diz que o que Freud mostrou foi a subjacência da sexualidade a tudo que acontece com o discurso. Isto é dito quando se foi um pouquinho tocado pelo que enuncio sobre a importância do discurso para definir o inconsciente, e quando não se atenta para o fato de que, de minha parte, ainda não abordei o que acontece com um termo: sexualidade, relação sexual.

Esse ponto abre uma consideração ao discurso do analista, revelando que no discurso sempre haverá de existir uma descontinuidade, e os mecanismos do inconsciente são uma prova disso (ato falho, chiste, lapsos), demonstrando que não há unicoquidade o tempo todo na linguagem e que, quando o sujeito barrado é convocado a produzir, que isso se evidencia. Se no discurso do analista o agente do discurso é o ***a*** e o outro é o sujeito barrado sobre a produção do significante um, diremos que o sinal nesta posição discursiva elege o sujeito castrado, o qual, mesmo sendo convocado pelo resto, enxerga-se dentro de uma impossibilidade de dar conta de tudo o que é o real da existência, enxergando as falhas e a descontinuidade presentes no discurso.

Desse modo, percebe-se nesse giro discursivo que a posição do analista deixa evidente o que, em todos os outros discursos já apresentados aqui, tentam determinar ou aniquilar: o mal-entendido. Sendo assim, como cita Lacan (1969, p. 36):

> Vejamos o que aqui está em jogo no discurso do analista. Ele, o analista, é que é o mestre. Sob que forma? Isto é o que terei que reservar para os nossos próximos encontros. Por que sob a forma de ***a***? É do seu lado S2, que há saber – quer adquira esse saber escutando seu analisante, quer seja um saber já adquirido, localizável, isto pode, em um certo nível, ser limitado ao *savoir-faire* analítico.

Nesse quesito, enxerga-se que o discurso do analista reserva um encontro com o saber de quem escuta. Ainda seguindo essa lógica, Lacan (1969, p. 36) reflete novamente sobre a posição do analista que propõe a histerização de um discurso, quando disso resulta, precisamente, o que ele elude sobre uma distinção que permitiria perceber que mesmo

> [...] que essa máquina histórica – que de fato não é outra coisa senão a marcha das escolas e nada mais – nunca atingisse o saber absoluto, isto seria apenas para marcar a anulação, o fracasso, o desvanecimento ao término da única coisa que motiva a função do saber – sua dialética com o gozo. O saber absoluto seria pura e simplesmente a anulação desse término.

Após essas explanações sobre a teoria do discurso lacaniana e os giros discursivos, o que repercute dos enunciados aqui explicitados sobressai diante do discurso do analista e o lugar de agente em que, no comando do discurso, a existência da própria fratura discursiva, o ***a***, remete a algo que existe de subversivo ao discurso.

Esse lugar subversivo abre margem para a assunção da impossibilidade, assumindo a proposição freudiana sobre as missões do impossível entre educar, governar e analisar, onde não preexistam modelos de sucesso, mas dê margem para algo que possa fracassar, escapando dessa lógica encobridora que os outros discursos apresentam.

Indaga-se então se o discurso do analista, aceito e valorizado pela escola, pode ser um operador que não emperre a instituição, considerando que na condição que já foi mencionado sobre o agente do discurso, a invenção e o movimento podem ser capazes de promover uma dinâmica interessante à escola e à educação, sem desconsiderar que os outros discursos também possam habitar o ambiente, promovendo a vitalidade do discurso do analista, olhado como motor discursivo em que a operação não se fixe em outro discurso que coíba a assunção do real.

Remetendo as costuras teóricas de Carvalho (2005, p. 204-205), veremos que o ato do analista

> depende, portanto, de um estilo, na medida mesma em que o analista não figura aí como *sujeito*. O estilo seria para tanto uma forma de suportar o seu discurso como uma vestimenta para se defender do real. De fato, o ofício do analista consiste em tomar o estilo como um instrumento com o qual ele busca sulcar, com os recursos do simbólico, o objeto causa do desejo, assinalando sua emergência ou provocando-o com a matéria de *alíngua*, pela via do *witz*, da equivocação e de outras formas de linguagem nas quais reconhecemos a sintaxe do inconsciente.

O autor ainda afirma que "[...] o estilo é o objeto" (CARVALHO, 2005, p.205), segundo o que a fórmula lacaniana rege, no que condiz a uma possibilidade de conceber a relação entre estilo e discurso. Continuando nessa linha de pensamento, Carvalho (2005, p. 205) indaga: "[...] mas poderíamos conceber tal relação entre estilo e discurso de forma que a lâmina mantenha o seu corte anunciado de subversão e de passagem ao avesso do discurso do mestre?".

Nessa via desse raciocínio, o interesse pela presença do discurso do analista na cena escolar recorta o que, a partir do modo de produção desse discurso, pode interpelar e interrogar diante dos mal-estares descritos e representados pelo ***a*** do impossível de cada discurso. Assim, Almeida (2010, p. 8) explora que:

> Isso, além de provocar uma quebra em possíveis cristalizações discursivas, também evita uma mera repetição discursiva, provoca uma implosão nesse ponto giratório sobre o qual tendemos a nos agarrar. O que o discurso no analista vai produzir de interessante para uma instituição é exatamente uma movimentação e também uma mudança no curso de movimento, pois não se trata mais de produzir um movimento circular em torno de alguma coisa.

Ao pensar nesse recorte clínico e analítico citado acima, visualiza-se que o estilo do analista é uma via possível para que o resultado de suportar a impossibilidade ocorra, já que na medida do que se pretende, é suportar a causa do desejo para um analisante (CARVALHO, 2005). O estilo reportado a essa marca discursiva seria então:

> Algo a ser cunhado – conforme a etimologia do termo, deriva de *stylo*, antigo instrumento de escrita – e não uma marca atemporal. Tais marcas atemporais são o que a psicanálise designa pelos significantes mestres com os quais o sujeito se identifica e cuja expressão é a cunhagem mesma do nome-próprio (CARVALHO, 2005, p.205).

Nesse ponto, enxerga-se que a posição do discurso do analista possibilita a abertura para a circulação e movimento da fala na escola, tendo em vista que a produção inconsciente fica livre, sem restrição para as possibilidades do sujeito em relação à fala.

É interessante pontuar que o desenrolar da psicanálise sobre o conceito do estilo deriva "[...] da oposição lacaniana à *standartização* da formação do analista" (CARVALHO, 2005, p.205), conferindo a transmissão de um estilo como possibilidade de aproximação com o discurso analítico. Carvalho (2005, p. 206) continua colaborando com essa proposição e aproximação com a temática de pesquisa, quando afirma que o "[...] trabalho de uma análise é semelhante ao trabalho requerido para o assentimento a uma forma de vida [...]", sendo "[...] desta posição que o sujeito tem que advir".

Nessa perspectiva, o que o discurso do analista pode vir a oferecer a uma instituição escolar?

Almeida (2010, p. 8) reflete sobre essa proposição, pensando a escola que se movimenta, não se limitando apenas a girar em torno de algo,

> mas possibilitar a produção de novos movimentos, movimentos múltiplos que se deslocam em todas as direções. Na medida em que o discurso do analista provoca uma quebra, um desarranjo discursivo, não se pode mais manter a continuidade dos movimentos circulatórios, e o que se arranja com isso são movimentos descontínuos, desarrumados, imprevisíveis, afinal não há mais nada no centro que sirva de regulador ou ordenador. Esse ''nada'' pode representar com precisão do ***a*** no discurso do analista, aquele que está no comando: o silêncio, o objeto perdido, a ausência, a perda, o refugo, o real.

Essa citação considera, o que no discurso do analista provoca um desarranjo discursivo, que almeja representar uma descontinuidade no que se propõe ser engessado na escola. Sendo assim, Carvalho (2005) corrobora com essa passagem ao tratar o estilo de modo peculiar como o objeto ***a*** se faz letra e a forma de assentir a um estilo, equivalente a um movimento que exterioriza a fala, sabendo fazer com isso algo que não esteja fora do discurso, mas sustentado por ele mesmo. Esse movimento para fora que o autor cita, seria equivalente ao "[...] dito freudiano onde isso era como sujeito devo advir [...] onde se faz o apelo ao assentimento e a decisão ética de se fazer um estilo uma resposta do real" (CARVALHO, 2005, p. 207).

Sobre as modalidades discursivas e esse assentimento do real, como citados anteriormente, é compreensível entender que todas as modalidades discursivas apresentam um impossível de "[...] irremediar o irremediável" (ALMEIDA, 2010, p. 8). Esse ponto é tratado por essa autora quando ela afirma que é impossível "[...] responder questões sobre o sexo e a morte, para fazer com que se apreenda o real, para que a operação da linguagem se faça sem resto" (ALMEIDA, 2010, p. ?), localizando mais uma vez que o que existe no discurso do analista, nesta ótica, é o que tem de inovador por ser o único discurso que assume o impossível, acolhendo limitações em que no sujeito humano se presentificam, fazendo o mundo girar de forma estável, sem saltar com grandes passos.

Lacan (1971, p. 27), faz uma menção sobre o que é o real,

> [...] aquilo que faz furo nesse semblante, nesse semblante articulado que é o discurso científico. O discurso científico progride sem sequer preocupar-se mais em saber se é ou não semblante. Trate-se apenas de que sua rede, sua malha, sua *lattice* [trama], como se costuma dizer, faça surgirem os furos certos no lugar certo. Ele só tem como referência a impossibilidade a que conduzem suas deduções. Essa impossibilidade é o real.

Por isso, o que advém dessa operação é o sujeito como resposta do real. Essa proposição é diferente do que visualizamos no discurso do mestre, já que o S1 está no lugar do dominante, estando o mestre com a verdade, com a lei, com o poder, mas sem o saber fazer, já que o escravo (S2) que possui o *savoir-faire*.

É nesse pensamento que Carvalho (2005, p. 207) toma o discurso do analista como "[...] *avesso* do discurso do mestre", assinalando nesta passagem uma dupla torção onde o objeto causa de desejo ocupa lugar de "[...] agenciamento na escrita do discurso do analista, dirige-se ao sujeito". Neste ponto o autor diz que "[...] o *estilo* é o *objeto* remete

o estilo a um elemento heterogêneo ao sujeito, ligado como tal a esta intimidade da causa do desejo, marca nunca assimilável, a ser distinguida das identificações do sujeito, e que requer seu assentimento para *ex-sistir*" (CARVALHO, 2005, p. 208).

Esse pensamento se opõe a um sentido hierarquizado da noção de estilo, elegendo a essa noção algo que se aproxima de uma "[...] espécie de mitologia pessoal e secreta de um autor, com um movimento de encontro de si mesmo" (CARVALHO, 2005, p. 208). A *ex-sistência* citada pelo autor é o que para ele conduz ao movimento de "[...] assentimento do sujeito ao objeto causa de desejo, ao qual ligamos o termo estilo, no sentido de um movimento *para fora de si*" (CARVALHO, 2005, p. 208).

Para tanto, o estilo é considerado o que do interior parte para a exterioridade, levando em conta a causa do desejo que movimenta a performance estilosa do sujeito.

2.9 A ESCOLA NÃO-TODA

Diante do explanado sobre a performance teórica entre Freud e Lacan frente à perspectiva do (en)lace entre psicanálise e educação, onde conceitos foram bordejados e tracejados para chegar na via estilosa que compreenda uma escola-não toda, agora notas serão tomadas para insinuar as conexões com os conceitos e eixos temáticos onde a proposição da escola não-toda devaneia por um estilo que possibilita o espaço para o desejo de ensinar e aprender.

Como já costurado teoricamente, Ornellas (2019b) permite uma reflexão em seus escritos sobre a trama discursiva da relação professor e aluno, enlaçados no espaço da sala de aula, onde uma busca sobre o que pouco se discute nesta cena, revelando que a escuta, a fala e o silêncio na sala de aula são remetidos a um espaço, no qual um lugar não determinado pode articular formas diferentes de tentar fazer enlaçamentos com os mal-estares surgidos da relação humana. Sobre a marca do estilo, a autora remete que este conceito se faz pertinente a uma marca primaz que "[...] opera seu estilo singular o que decantará o objeto do saber e conhecimento" (ORNELLAS, 2019b, p. ?).

Mirando na mesma direção da autora, o manejo da relação entre professor e aluno não segue a mesma via clínica, tendo em vista que o professor na sala de aula "[...] encontra-se numa classe que vai além dos dois da clínica psicanalítica" (AUTOR, ANO, p. ?), tornando-se importante salientar, nessa perspectiva, que o professor trabalha com um significante precioso, que está no interior, "[...] presentificado pelas lembranças

parentais, que nos permitiriam escutar sua história, seu afeto, sua identificação, o que faz do agalma, objeto de desejo" (AUTOR, ANO, p. 102).

Retomando a teorização lacaniana sobre o discurso do analista, discurso que para Carvalho (2005, p. 8):

> é que ele é o único a se sustentar exatamente no impossível, assumindo que não se pode encobri-lo, comandá-lo ou silenciá-lo, mas que isso não implica em, necessariamente, ficar impotente diante dele, pois afinal, não se pode permanecer nesse impossível.

Esse ponto se enlaça com a posição privilegiada em que a psicanálise coloca o singular, no qual muitas posições podem estar regidas pela lógica não-toda fálica, sem constituir uma proposição universal, revelando o real em jogo na prática das relações humanas e privilegiadas no discurso analítico. Diante das variações discursivas determinadas pela composição dos quatro elementos da teoria do discurso, a dominante de cada laço vai ocupar uma posição de agente da verdade que tem a intenção de fazer com que o outro produza algo. E, a proposição do ***a*** colocado numa posição privilegiada, oferecendo-se como causa de desejo, abre a particularidade para que o sujeito manifeste a sua singularidade a partir do S1 ocupado na produção de um saber, tendo em vista que o *resto* se dirige ao sujeito inconsciente, que é o sujeito da psicanálise.

A via do estilo, tomada como objeto causa de desejo para um sujeito, permite a assunção de um manejo estiloso em que a marca da falta pode emergir como possibilidade inscrita na relação entre pessoas e instituições. Revelando, assim, nesse traço, a singularidade de cada sujeito, na cena escolar, que convocado pela causa, pelo que lhe afeta, produz um saber único, sem pretensões de encobrir a singularidade dos sujeitos, manifestadas por essa lógica de inconstância, a lógica não-toda.

O saber do S2 colocado no discurso do analista, na posição da verdade, considera que o analista possui um saber, mas como a proposição psicanalítica trabalha com a perspectiva de um saber não sabido, meia-verdade, propõe-se então que o lugar do saber é o *locus* do saber-fazer do analista, capaz de se colocar na posição de objeto causa de desejo. Neste ponto, podemos conferir ao espaço da escola, com os sujeitos em cena, professor e aluno, o ensinar e o aprender que, para Ornellas (2019b, p. 105),

> enredados neste par – professor e aluno trazem um estilo que é do sujeito e que não se inscreve enquanto cópia ou decreto do outro, sendo aquilo que se traduz na transferência com o outro. O *savoir-faire* aí implicados, escapa, posto que esse estilo é o traço que não se sabe sobre sua origem, porque o sujeito traz seu traço e da sua maneira o esboça.

É sobre esse certo código para o saber-fazer que Kupfer (2006) expõe dar como exemplo o contemplar da criança no exercício de constituição e criação de seu estilo próprio, admirando o outro, remetendo essa proposição do contemplar o professor, em sala de aula, no seu exercício de aproximação com o objeto de conhecimento, em que um aluno também constitui um estilo próprio de aprender.

Nesse ponto, Ornellas (2019b, p. 127-129) traz "[...] um estilo cognitivo passa a ser a peculiar relação de um sujeito com um particular objeto, o conhecimento". Tal relação, "[...] trará marcas do seu estilo como sujeito na relação com o Outro".

Nessa trama desejante, também citada por Ornellas (2019b, p. 97-98), o sujeito nasce marcado por uma falta e a identificação com o outro contribui para se fazer constituir um sujeito através da barra que legitima o seu lugar de desejo por aquilo que "[...] é pelo seu estilo que implica o lugar (relação do objeto) e a posição (lugar topológico) ocupada pelo sujeito na cena cotidiana".

Como supracitada outrora, Lacan (ANO) faz uma crítica as proposições universais com a noção do não-todo, designando a não existência de *todas as mulheres*, extraindo do discurso analítico a impossibilidade de tornar a dualidade homem e mulher como algo suficiente, não se tratando apenas de uma falta de significantes que represente, mas de um obstáculo feito a uma relação. Essa circunstância, conduz ao pensamento de uma escola que seja marcada, ou bordejada por essa (im)possibilidade, não se inscrevendo como uma instituinte que declama regras e leis, mas que através de um hiato real, de um imaginário atravessado por um buraco, é contrária a lógica da ciência que descobre um saber no real e sobre isso deduz leis que a elegem com valores universais.

Dessa maneira, a proposição da escola não-toda tem relação com a colocação da psicanálise em seu vínculo com a teoria, o olhar clínico e a transmissão, de forma a entender que a psicanálise suscita e influencia reflexões no campo da educação que inaugura um olhar sobre certos fenômenos. A partir disso, o singular do caso a caso permite aprofundar um objeto estudado, sem fragmentá-lo, podendo avançar em alguns aspectos de sua leitura, e ainda assim reexaminar outros aspectos.

A escola não-toda e a proposição do discurso do analista inauguram uma visão sobre a lógica da universalidade que não governa a forma de operar, mas de olhar o caso a caso em que a psicanálise se remete, pois ao perceber a proposição do agente do discurso do mestre, sendo a causa do desejo, aproximaremos o que de não-todo temos do real, que por essa lógica, faz comportar o sujeito que surge, a partir de um movimento em que se

está submetido a lógica do inconsciente, barrado, castrado, subjacente a angustia da castração.

Insinuar, neste escrito, os bordejamentos e aproximações desse também (en)lace, é apostar numa pesquisa em que a teoria freudiana e lacaniana, com as suas sucessões de pesquisa na área da ilus(tração) entre psicanálise e educação, ofereça como permissão a assunção de um estilo de uma escola não-toda, que pode assentir pela via do real, do extravasamento, do escorrego, que mesmo submetido a uma lei, por ela mesma escapa.

E, assim, demonstrando o ranger das relações nos limites de suas singularidades, aquilo que do real vive esmaecendo através do sujeito e de suas relações com o mundo, o que é via de causa do desejo. Como Kupfer (2016, p. 129) revela: "[...] um estilo pode ser um modo próprio, único, de escrever de falar, de se posicionar. Neste caso, o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser".

Sobre uma escola, Lacan (1969, p. 31), no XVII seminário, diz:

> de seu ser só temos – talvez – aquilo que deles foram capazes de recolher os outros, os que não sabiam de onde partiam as fórmulas céticas de radical questionamento de todo saber, *a fortiori* da totalização do saber, (...) o que serve bem para mostrar o quão pouco pesa a incidência das escolas é o fato de que a ideia de que o saber possa constituir uma totalidade é, por assim dizer, imanente ao político como tal.

Lacan (1969) propõe o questionamento de um saber totalitário. A aproximação da teoria dos discursos com a proposição estilosa, em que uma escola-não toda possibilite o espaço para o desejo de ensinar e aprender, pode ser lida e refletida em Lacan (1969, p. 36), que propõe algo sobre a histerização do discurso que:

> [...] permitiria perceber que mesmo com essa máquina histórica – que de fato não é outra coisa senão a marcha das escolas e nada mais – nunca atingisse o saber absoluto, isto seria apenas para marcar a anulação, o fracasso, o desvanecimento ao término da única coisa que motiva a função do saber – sua dialética com o gozo. O ser absoluto seria pura e simplesmente a anulação desse término [...]. O que nos ensina agora a posição de S2 no lugar da verdade?

Sobre a pergunta última, Lacan (1969) nos ensina que a sua resposta é um enigma, já que a verdade é meia verdade e nunca se pode dizê-la por completo, elegendo o enigma como uma enunciação, quando remete a sua insistência sobre a diferença entre enunciação e enunciado. Seria a função do enigma, sendo uma enunciação convertida em enunciado, dizendo que "[...] virem-se como puderem – como fez Édipo – vocês sofrerão suas consequências. Eis do que se trata no enigma" (LACAN, 1969, p.37).

Se o enigma é a enunciação e é preciso se virar com o enunciado, a escola não-toda poderia supor as manifestações contemporâneas de mal-estares como um enigma sobre uma particularidade de soluções encontradas através do um a um, elegendo um olhar diante das dificuldades, que naturalmente se experimenta na construção da relação com o outro. Apresentando, então, um escorrego diante do rigor, da regra, podendo revelar o que é instituído sobre muros escolares, o que é o público das relações, que abertas as contingências, sofrem variações e (re)invenções a partir daquilo que lhe falta, que certamente serão atípicos porém, únicos.

O que o único pode mais se referir a um estilo?

Como Kupfer (2013, p. 129) cita "[...] estilos de obturação da falta no Outro. Um modo de falar sobre a luta infindável do sujeito para negar a falta. Agora acrescenta-se o que ele o faz com um estilo próprio, que carrega a marca de seu desejo". O tesouro que Kupfer (2013) cita está aí, no *remar contra a maré* diante dos discursos sociais que emperram e tamponam o tesouro do Um.

ESTILO III – TRAÇOS METODOLÓGICOS: O ‘UNI’VERSAL[2] NO ENCONTRO COM UM CAMINHO PARTICULAR

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
- eu não aceito
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o relógio, que compra pão,
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva, etc. etc.
Perdoai, mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

Manuel de Barros

3.1 O MÉTODO DE PESQUISA QUALITATIVO EM EDUCAÇÃO

A aposta dessa pesquisa parte de um acontecimento descompreendido, sem jogar fora o desejo pela busca de entendê-lo. As primeiras indagações desta pesquisa partem da premissa de que a escola não-toda pudesse existir como um operador que permitisse a assunção de um estilo desejante entre ensinar e aprender. Essa proposição visa a busca por uma análise que opere a explicitação sociocultural, ética e política que atue na cena escolar, inserindo-se nas tentativas de mudança, num constante movimento em curso, em estado de fluxo.

A noção do conceito não-toda, em que Lacan (ANO?) faz uma crítica à proposições universais, privilegiando o singular e convocando um distanciamento a classificações que possam vir a etiquetar um diálogo com o campo de pesquisa, apresentam uma rejeição a uma universalidade que pretende governar os métodos de pesquisa, como propõe Marcos (2018, p. 97):

[2] Termo empregado por Voltolini (2011).

> interessa-me interrogar em que medida essa noção nos permite sustentar a dimensão do singular do caso clínico. A escrita do caso clínico é regia por uma lógica não-toda fálica e que, portanto, não constitui nenhuma proposição universal. O caso não é uma parcela da verdade universal, ao contrário, se constitui a partir daquilo que nele rejeita a universalidade que pretende governá-lo.

A perspectiva deste método na pesquisa qualitativa, provoca um pensamento em variadas óticas. Privilegiei as interações provocadas pelas situações do contexto com os sentidos que são produzidos pelos sujeitos da pesquisa e investigados pelo pesquisador. Dessa maneira, observa-se na possibilidade do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, o entendimento das transformações do campo social na esfera da educação, no intuito de escutar o que se alcança em uma realidade mais aproximada das formas do sujeito representar as suas experiências.

Para Paim (2020), o campo da educação desenvolve ao longo das décadas uma possibilidade de pensar sobre quais seriam os métodos de pesquisa mais precisos nesta área, de forma que possam apreender resultados em relação à fala dos sujeitos que estejam mais próximos aos envolvimentos, nesta cena de pesquisa, como atores sociais. Para o autor, é possível perceber nesse campo de pesquisa, resultados relevantes de teóricos que defendem a abordagem de cunho qualitativo, como procedimento de investigação que se aproxima de especificidades do campo educacional como *locus* de pesquisa.

Frente ao entendimento da pesquisa qualitativa, busca-se com possibilidades de rigor, lincar a construção do saber e conhecimento, levando-se em conta a multiplicidade de influências externas e internas do fenômeno e a escuta daquilo que mais se aproxima do objeto de pesquisa. O método qualitativo possibilita olhar os dados de forma epistêmica, na medida em que escuta a escola e o campo da educação, sendo capaz de encontrar na singularidade um estilo de análise que atravessa as falas do sujeito que integram esse campo.

Segundo André e Gatti (2010) as pesquisas em educação ganham uma visão diferente a partir de mudanças sobre a concepção de pesquisa no *locus* educacional, posto que um novo olhar é construído levando-se em conta como os sujeitos enxergam a sua realidade e o seu cotidiano. Para Paim (2020), na sua construção e levantamento teórico sobre a pesquisa em educação no Brasil, o campo abre espaço para o surgimento do método qualitativo ao se fazer uma reflexão ligada diretamente às referências dos estudos realizados sobre avaliação de programas e currículos de pós-graduação em educação. Ao levantarem uma preocupação sobre os tipos de pesquisa no campo da educação,

elucidando questões sobre as diferenças dos métodos quantitativo e qualitativo, torna-se cada vez mais relevante a problematização sobre a pesquisa em educação.

Para Marli e Gatti (2010), as proposições sobre a pesquisa qualitativa nascem em meio a crítica sobre a pesquisa de cunho positivista, ressaltando a importância do conhecimento que se aproxima do ideal subjetivo, contrária a concepção positiva que afasta o sujeito do objeto. Nesse sentido, as autoras problematizam que não é possível manter uma postura neutra enquanto pesquisador, pois o lugar que este ocupa deve estar associado à relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto.

Marli e Gatti (2010) defendem a abordagem qualitativa numa visão holística da análise dos fenômenos, ou seja, é necessário que levantar variados componentes que uma situação de pesquisa provoca, juntamente a interação dos sujeitos da pesquisa.

Colaborando com essa ideia, Ornellas (2011, p. 25) cita em seu livro:

> [...] nomeia-se pesquisa qualitativa o modo de pesquisa que revela resultados não alcançados pelo modo da pesquisa quantitativa. A escolha se dá pela natureza do problema de pesquisa, é uma modalidade bem aplicada, também, com a intenção de revelar afetos, emoções e sentimentos que são difíceis de obter através de métodos convencionais.

Esse modo de pesquisa dedica-se a revelar o que está nas entrelinhas, nós não-ditos e enunciações. As pesquisas denominadas qualitativas apresentam um método que investiga a possibilidade de compreender variados aspectos de condição humana, bem como, a sua forma de se relacionar com outros sujeitos, com a cultura e o social.

Essa aposta rompe com um ciclo que separa o pesquisador do objeto pesquisado, afastando a possibilidade de tentar garantir, através de um modelo rígido, a condição de que o pesquisador detém um saber sobre o objeto pesquisado. Em um método positivista no qual os dados são mensuráveis, observa-se uma posição impessoal demasiada, já a perspectiva do método qualitativo, propõe uma posição não neutra, em que exista a integração de contexto e a busca pela compreensão de significados sobre as dinâmicas implicadas na relação e na história dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Sobre esse deleite Diniz (2018, p. 112) reflete que

> [...] as pesquisas de mestrado e doutorado, quando chegam ao temo de sua produção, nos parecem alheias aos sofrimentos, alegrias, percalços, idas e vindas na construção do objeto de pesquisa, nas saídas encontradas pelo/a pesquisador/a em sua trajetória de pesquisa, como de resto, na produção de conhecimento. Não se trata aqui da suposta neutralidade do/a pesquisador/a, pois já consentimos há muito tempo que os conhecimentos objetivos são

> perpassados por pressupostos teóricos, filosóficos, ideológicos ou axiológicos, nem sempre explicitados.

Nessa proposição, a autora considera a integração entre pesquisador, objeto pesquisado e a sua relevância de pensamento, quando se pauta a ideia da pesquisa qualitativa em educação, já que as pesquisas hegemônicas não destacam aspectos subjetivos que atravessam os estudos, reafirmando que são raras as pesquisas que mergulham sobre o atravessamento de aspectos subjetivos nas produções acadêmicas.

As contribuições à pesquisa em educação que o método qualitativo oferece, segundo André e Gatti (2010), são apontadas através do extenso e variado olhar sobre a escuta dos processos escolares e educacionais e suas variadas implicações ao campo. Para as autoras, essa forma variada de identificar possibilidades por meio dessa metodologia, ampliam o universo epistemológico da discussão dos fatos e acontecimentos que perpassam o campo educacional. É possível pensar que a pesquisa qualitativa amplia a contribuição para o campo educacional porque busca análises mais flexíveis e com adequação orientada para um olhar do fenômeno micro para o macro, iluminando os possíveis achados da subjetivação.

Garcia Roza (1994) reflete sobre a problemática entre as similaridades e dicotomias no campo da pesquisa qualitativa, elegendo um estado de alerta, entre pesquisa qualitativa e quantitativa, enquanto a primeira prima pela singularidade a segunda prima pela racionalidade. Para o autor, é importante visualizar as definições onde o pesquisador é apenas um aplicador de métodos e tira suas conclusões de confirmações vazias de sentido e em outra que o pesquisador é desejoso em decifrar enigmas com um saber único.

Dessa forma, entende-se que fazer pesquisa no campo da educação possibilita a escuta de variados fenômenos, o que pode alcançar um entendimento mais satisfatório frente a acontecimentos presentes no cotidiano escolar e educacional, como menciona Paim (2020, p. 20) ao expor que

> [...] a construção de um novo olhar para Educação, se encontra envolvido exatamente pelas múltiplas possibilidades de contribuições que o método qualitativo pode proporcionar, quando leva em consideração aspectos que abrangem toda uma ordem de organização subjetiva de sociedade, promovida pela singularidade dos sujeitos que nela se encontram, e que trazem consigo vivências e histórias de vida amalgamadas à suas tradições culturais em seus mais variados aspectos, que não podem estar de fora quando se pretende escutar sujeitos e suas ações.

A partir do exposto, tecido sobre a pesquisa qualitativa, pauta-se esta pesquisa na modalidade qualitativa na medida em que reúne em suas características e aproximações ao campo que se aproxima mais do sujeito.

Isto posto, André e Gatti (2010, p. 35) postulam que o:

> [...] objetivo é investigar opiniões, percepções, representações, emoções e sentimentos de professores, alunos, gestores escolares, pais de alunos, sobre um determinado tema ou questão. Aqui podem ser localizados aos estudos na linha sócio-histórica, que trabalham com as categorias sentido e significado, atividade e consciência, necessidades e motivos, estudos fundamentados na teoria das representações sociais, investigações sobre o processo de constituição de identidade do sujeito, com fundamento na Psicologia Social, na Sociologia das profissões ou na Psicanálise.

No pensamento acima, é possível elucidar que as pesquisas qualitativas elegem um lugar para o sujeito da pesquisa, pois o método de investigação qualitativo apresenta uma particularidade que considera aspectos subjetivos dos sujeitos, inseridos em um meio social, possibilitando a assunção de emoções, opiniões e afetos que também são presentes na cena educacional. Ao envolver todo o contexto de inserção de sujeitos na escola, não apenas da relação professor e aluno, mas dos demais presentes na escola, inclui-se também, a própria família. Dessa maneira, é possível associar as características desse tipo de pesquisa, porque oferece possibilidade de investigação ampla diante dos fenômenos complexos que emerge no ambiente escolar.

É possível observar também nos escritos de André e Gatti (2010) que há algo a se ressaltar sobre a concepção do método qualitativo que ainda não está bem trabalhado pelos pesquisadores no campo da educação. As autoras refletem que há muito ainda que se ponderar acerca das abordagens qualitativas de pesquisa, em que se associam teoricamente com elas.

A metodologia qualitativa apresenta um contraponto sobre algumas perspectivas, que consideram a subjetividade e não a objetividade, e esses aspectos podem faltar no processo de pesquisa, principalmente por estarem ligados à insuficiência e falta de adequação que perpassam a formação de pesquisadores no campo educacional. Os aspectos sensíveis ao método de pesquisa qualitativa levam o pesquisador a operar de forma sensível, sob atenção flutuante, para revelar as análises consistentemente e bem fundamentadas.

Segundo as autoras, se esses aspectos não forem privilegiados, a pesquisa pode ficar à mercê de vicissitudes:

> observações casuísticas, sem parâmetros teóricos ou sem interferências consistentes, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análise de conteúdos realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e da percepção crítica e de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 37).

A citação demonstra que o zelo com a metodologia deve ser contínuo e que o pesquisador exercite uma observação crítica em relação ao seu objeto de pesquisa. É preciso pontuar que essa pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, construída através da tríade: *locus* de pesquisa, sujeito e dispositivo de coleta de dados, em que a análise de dados se constituiu pela análise de discurso.

3.2 MÉTODO CLÍNICO: A PALAVRA EMBAÇADA QUE BRILHA SOBRE ENTORNOS E CONTORNOS

> Quando me surpreendo ao fundo do espelho assusto-me. Mal posso acreditar que tenho limites, que sou recortada e definida. Sinto-me espalhada no ar, pensando dentro das criaturas, vivendo nas coisas além de mim mesma.
>
> *Clarice Lispector*

Ao afastar-se de forma progressiva da epistemologia científica positivista no surgimento da psicanálise, Freud buscou distanciar os estudos psicanalíticos em relação as teorias positivistas vigentes, na busca de empreender a psicanálise como uma ética do desejo, que provoca a assunção do sujeito, partindo da concepção e legitimação do inconsciente. Dessa forma, a psicanálise se constituiu como método de investigação, reconhecendo os impasses e as complexidades que o engendramento do desejo compõe.

A forma de aproximar o método de investigação psicanalítica da pesquisa na universidade coaduna com o encontro fecundo que esse (en)lace pode proporcionar. Ressalta-se a relevância de acolher as repercussões geradas, através do exercício de operar a escuta clínica associada ao ambiente das pesquisas, pois a condição ética que a investigação psicanalítica propõe produz avanços na produção de saberes.

A psicanálise apresenta especificidades como método investigativo, que parte da experiência clínica de Freud e da maneira como a partir dessas experiências se pensou a construção e as reconfigurações da teoria e da técnica, como cita Diniz (2011, p.111):

> A psicanálise é uma teoria que se construiu considerando erros e acertos de Freud. Os casos estudados por ele são considerados fracassos do ponto de vista da cura; no entanto, ele não os escondeu ou negligenciou, fazendo parte de sua construção teórica; é a partir de suas reflexões sobre os casos clínicos que ele tece a teoria psicanalítica.

Desse modo, nota-se que foi a partir de um exercício de escuta clínica que Freud alavancou transformações e ampliações à teoria. As publicações de seus estudos iniciais desvelaram como o método de investigação psicanalítico estruturou a teoria da psicanálise e se estendeu a pesquisa que Dunker, Paulon e Ramos (2016), que enfatizam a ideia freudiana de definição da psicanálise, quando afirmou tratar somente como um *método de tratamento*, também definido por meio de um *método de investigação*.

Essa ideia sugere que a psicanálise se aproxima fortemente de uma característica que a leva a uma *análise de discurso*, na escuta em que "[...] encontra-se a composição de um trabalho sobre a materialidade linguística *escorado* em esquemas conceituais e literais, *orientado* por uma ética transformativa" (AUTOR, 2016, p.11). É através da aproximação desses dois métodos de tratamento e de investigação que se aponta algo muito peculiar a epistemologia da psicanálise, enquanto ciência, e um método de análise de discurso psicanalítico.

Sabe-se que na formação de Freud, em esfera médica, houve uma aproximação às pesquisas empíricas desenvolvidos em laboratório. Mesmo assim, dirigiu-se a investigação por um método hábil com o trabalho, e isso não o fez recuar em optar por outro caminho como investigador, de um método clínico que se avizinha aos modos singulares que o inconsciente se manifesta, demarcando um espaço contrário ao método de investigação positivista. Margareth Diniz (2011, p. 112) reitera essa ideia dizendo que:

> [...] quanto à produção do conhecimento considerado científico, ele ocorre à margem dos sujeitos que o produzem, devido à complexidade que se coloca quando consentimos nos atravessamentos inconscientes que o perpassam.

A psicanálise então subverte as ideias consolidadas pelo saber médico e pela psicologia, ao ultrapassar a lógica do rigor científico e pelo ideal positivista, no entanto, avança na concepção teórica sobre o estilo de fazer ciência que elege a ética do inconsciente, cujo exercício da escuta clínica torna propícia a escuta do objeto de pesquisa.

A respeito das definições, é possível dizer que o método clínico de pesquisa, segundo Diniz (2011, p. 114)

> [...] permite o envolvimento do/a pesquisador/a com seu objeto de pesquisa e que não está inicialmente pronto, tem uma definição com o que faz o clínico, aquele que se ‘’debruça sobre o paciente’’, sendo o paciente ‘’qualquer ser humano que queremos conhecer.

Desse modo, o método clínico considera relações, valores e posições subjetivas na forma de pesquisar, além de elucidar a forma como o sujeito se relaciona com o saber. Tal como tratado, a evolução do método clínico é pautada na perspectiva da evolução clínica, que Freud consolidou no advento da psicanálise, em um determinado momento, que outros campos de saber se interessavam e se fundamentavam em contextos diferentes de pesquisa. Já o trabalho de método clínico, privilegia o sujeito em relação a palavra que ele produz,

> [...] dirigindo-se a um/a analista que não se permite qualquer ação a seu respeito e que recusa, para si mesmo, toda posição de dominação, destacando-se completamente do típico “diagnóstico, prognóstico, prescrição” da medicina, evidenciando a análise das relações transferenciais e contratransferências no centro do processo, e estabelecendo a clínica como “uma conduta e uma ética da verdade (DINIZ, 2011, p.115).

Essa relação privilegiada é inspirada no método psicanalítico, enxergando a valorização da dinâmica inconsciente nas relações humanas, permitindo construir teorizações no seio da pesquisa, em que o sujeito se coloca no centro da cena, sem considerar definições, acabamentos e teorizações, a priori, como Pereira (2016, p. 115) define: “[...] na perspectiva do caso único ou na construção do caso clínico que se pode recolher cada modo de subjetivação depurado por uma investigação de orientação psicanalítica”.

A escolha do método clínico para a pesquisa se justifica pela intenção em construir o saber, que considere os elementos inconscientes, os quais aparecem ao longo da investigação. Dessa forma, essa pesquisa é pautada no desejo de desvelar um conhecimento através de um método que considere o labor inconsciente.

Para Diniz (2011, p. 115), os objetivos da pesquisa com o método clínico são: “[...] construir um saber que permita aos/às pesquisadores/as trabalhar seu objeto de pesquisa e elucidar o que se “arrisca” na relação entre pesquisadores/as e objeto de pesquisa, o que só é possível a partir de indícios”.

A contribuição do método psicanalítico foi fundante para a composição da pesquisa de método clínico, sabendo que a relação entre pesquisador e objeto pesquisado

resultará em elementos que escapem das nomeações, reconhecendo a ordem do inconsciente e considerando os entraves que decorrem durante a pesquisa.

Para tanto, destacam-se elementos dentro do método clínico de pesquisa que, citados por Diniz (2011), centram-se na concepção do sujeito e na noção de transferência e resistência, que são consideradas pela abordagem como ferramentas essenciais ao método clínico. Em consequência, abrem margem ao deslocamento dos eixos da pesquisa acadêmica dos produtos para os dispositivos da produção.

O deslocamento do pesquisador/pesquisado e o reconhecimento neste dispositivo de que o produto da pesquisa contém uma fenda, uma parte de algo que é desconhecido, em que nem sempre estará aberta a possibilidade de analisar discursos, por estes serem de ordem inconsciente. Assim, Diniz (2011, p. ?) reconhece que há um limite a partir do objeto pesquisado em que: "[...] perguntar é situar-se entre o que se sabe e o que não se sabe [...]" e que nesse movimento, em que as perguntas são alavancadas, o que vai buscar responder todas as que surgirem será a forma que o pesquisador nutrirá o seu desejo de saber.

Ao tratar sobre os pressupostos que são citados para explicação do método clínico de pesquisa, ressalta-se a concepção de sujeito, que não deve ser confundida com a noção de indivíduo considerando que, para a psicanálise, o sujeito é o sujeito do inconsciente, subvertendo a lógica positivista. O sujeito é efeito do enunciado e da enunciação, surgindo na e pela linguagem. Desse modo, Diniz (2011, p. 118) aponta que, a forma como é colocado no método clínico de pesquisa, o sujeito é como: "[...] somente assim, como sujeito colocado em trabalho, e não como um objeto de um saber, é que ele poderá fazer emergir sua singularidade".

A transferência, que não está apenas localizada na relação analítica, demonstra que há um apontamento para formação inconsciente a uma pessoa especificamente, mas não apenas a isso, mas sobretudo ao lugar que se ocupa e a sua localização no discurso. Destaca-se nesse ensejo, que a transferência surge na relação entre pares é também uma resistência, estando uma a serviço da outra. Então, como pensar a relação da transferência/resistência operando na construção de um conhecimento científico?

Essa é a pergunta que Diniz (2011) faz, para responder sobre os obstáculos que bloqueiam a elucidação do saber para além dos objetivos da pesquisa, que estão à disposição de possíveis fantasias inconscientes, as quais bordejam a condução dessa pesquisa. Sendo assim, a questão é fazer algo com esse desafio, pensado na célebre frase freudiana: "Qual a sua responsabilidade sobre essa desordem que você se queixa?"

(FREUD, ANO, p. ?), tornando o entrave o seu próprio aliado, que poderá vir a se opor a concretização da pesquisa, caminhando junto com o obstáculo.

Para a elucidação do método de pesquisa aqui fundamentado, é necessário desvendar a relação do pesquisador com o objeto de pesquisa proposto, bem como a implicação no movimento de sua construção e as consequências frente ao trabalho de pesquisadora, pela assunção desse método (DINIZ, 2011). Movimentar a relação do objeto de pesquisa com o pesquisador é viável, ao pensar que não é possível colocar de lado e sem efeito o exercício de como o pesquisador pode estar em dois lugares diferentes em relação ao objeto estudado, próximo e distante dele.

Assim, como a construção do método propõe em relação ao método clínico de pesquisa, entre o objeto de estudo pesquisado e o pesquisador, haverá sempre um entre, uma fenda, que constituirá a relação de limite dos próprios sujeitos, imersos no campo e diante a aproximação com o objeto de pesquisa.

Partindo dos pressupostos epistemológicos da psicanálise e utilizando-se dela para a construção do método de pesquisa clínico, enxerga-se nesse cenário que a pesquisa é permeada por sujeitos faltantes, que por uma falta constitutiva jamais conseguirão dizer tudo o que querem dizer, porque como postula Lacan (ANO), a verdade sempre é meia verdade. Nesse viés psicanalítico, de assunção do sujeito através da manifestação do inconsciente, que se pauta esse estudo na perspectiva do enlace teórico e empírico e da aproximação entre educação e psicanálise, privilegiando a singularidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, busca-se elucidar a possibilidade de uma escola não-toda e que possa operar o encontro estiloso entre o ensinar e o aprender.

A marca do não-todo na pesquisa clínica é estudada por Marcos (2016). Através desse estudo, a autora desvenda o lugar da singularidade na pesquisa e o distanciamento de classificações universais que possam ser identificadas e etiquetadas em uma pesquisa. Nesse ponto, lembra-se da cisão entre a psicanálise e outros métodos científicos que construíram seu campo epistemológico pautando-se, através de ideais positivistas e classificatórias, no sujeito fica submetido a uma escansão.

Para que um saber se sustente, impõe existir um não saber que o antecede e, através dessa falta de que *quem sabe tudo não sabe de nada*, estrutura-se o (im)possível na dimensão do saber totalitário. É essa forma de pensar que engendra a aproximação com o método clínico, que se achega ao objeto de pesquisa não-todo, acreditando existir, na possibilidade de a educação encontrar-se pelo consentimento da falta.

Entende-se que nas costuras interlocutórias da psicanálise, Freud não galgou grandes espaços na perspectiva da cura. Desse mesmo modo, esta pesquisa, através do método clínico não busca empreender apenas em seus resultados o que totalmente os seus objetivos intentam responder, pois dos dispositivos que essa pesquisa utilizará, destaca-se o que o pesquisador terá que lidar no deslocamento com o objeto de pesquisa na relação transferência/resistência, lidando com a falta que bordeja o processo de sua construção.

Ao laborar a aproximação entre psicanálise e pesquisa acadêmica me aproximei da vivência na qual, em muitas situações, o não-saber bordejava o cotidiano escolar. Porém, sabendo do engendramento psicanalítico e reportando a esse método de pesquisa, o deslocamento do pesquisador se tornou fundante e imprescindível para lidar com o não-todo da pesquisa. O diálogo entre o todo e o não-todo (MILLER, 2016).

Assim, destaco o que Diniz (2010, p. 5) escreve sobre a premissa da construção do conhecimento científico, dizendo que "[...] a verdade científica é sempre parcial; não é total, completa, acabada, como o pensamento humano anseia tão profundamente".

Durante a evolução da pesquisa de método clínico, existiu a possibilidade de uma maior aproximação com o objeto de estudo e, consequentemente, a uma análise sobre essa relação. A pergunta de pesquisa inicialmente se formulou através da seguinte indagação: De que maneira pode se pensar a reconstrução da escola toda, em que estilo pode se operar uma escola não-toda que possibilite o espaço para o desejo de ensinar e aprender e quais as implicações dos sujeitos da escola para viabilizar tal proposta?

A escola não-toda, o estilo de operar uma escola através da falta e o desejo em assunção que emergem, a partir dessa perspectiva, para aluno e professor aprenderem e ensinarem, foram conduzidos nas costuras dessa pesquisa. Partindo desse ponto, nas letras iniciais desse estudo, na tentativa de desvendar a relação inconsciente do pesquisador com a pesquisa, coloquei-me a disposição da palavra associada livremente.

A implicação que atravessava o meu desejo de saber sobre um saber não sabido, acerca do objeto de pesquisa, aproximou-me de um (in)familiar, pois o trabalho de implicação reflete na própria relação do pesquisador com o seu objeto pesquisado, possibilitando a tarefa de se enxergar em duas posições distintas: uma que deixa claro a falta da neutralidade do pesquisador com o objeto estudado e, a segunda, que decorre da aproximação e do distanciamento com o objeto, visando escrever sobre sem esconder o objeto.

Através da pesquisa do dispositivo usado, Ornellas (2011) ensinou, a partir de seus estudos, como trabalhar os conceitos de transferência/resistência por meio de desenredar o inconsciente.

Como já foi mencionado nesse preâmbulo acerca do método de pesquisa, segundo Diniz (2011), para laborar com a perspectiva do método clínico é imprescindível resgatar a concepção de sujeito que se irá estudar. Considerando o professor um professor-sujeito; o aluno, aluno-sujeito; a concepção ampla considera uma relação de atravessamento sobre os feitos e efeitos da prática escolar no processo do ensino e da aprendizagem. Para tanto, aqui neste trabalho buscou-se escutar qual a relação da escola não-toda com o estilo que opera cada sujeito, na cena de questões complexas que tangem a atuação profissional do professor e a relação do aluno com o aprender.

Acentuou-se no início da pesquisa a aproximação com o conceito psicanalítico não-todo e com o devanear da construção do saber, deparando-me a um conceito que elucida sobre um limite, um "[...] até aqui, mas não mais longe" (MILLER, 2016, p. 3). Caminhando e costurando reservas sobre o conceito, descobri o que no próprio conceito não foi apenas pensado para "[...] instalar uma reserva, um limite" (MILLER, 2016, p.3), não apenas pela lógica do incompleto. Daí, então, surge na pesquisa sobre o conceito, o que engendra o objeto da investigação: "[...] parecer que o não-todo é o que faz a sua pequena vacilação, seu pequeno cintilar" (MILLER, 2016, p. 4).

Frente às questões contemporâneas e as lógicas pedagógicas totalizantes colocam-se o lugar do tudo/todo em privilégio, em que a escola está representada como um todo. A escola como um todo exige impor um limite que encerra ou acaba um espaço. Representar a escola não-toda demonstra a extração de um outro espaço por um segundo limite, colocado a essa unidade toda, no interior dela, evidenciando aquilo que não se permite "[...] até aqui, mas não mais longe" (MILLER, 2016, p. 3).

Logo, nesse espaço de pesquisa, privilegiou-se o sujeito professor na escuta e as formas estilosas com vistas ao não-todo através da sua relação com a prática docente. Então, apliquei esses recortes na análise: a instituição escola, a relação professor e aluno, ensino e aprendizagem, o interesse do aluno e o viés escola e pandemia. Pela via do inconsciente, essas unidades apareceram de forma abrangente no discurso dos professores-sujeitos.

3.3 O *LOCUS* DA PESQUISA: ESCOLA DO CAMPO

O *locus* da pesquisa é onde os sujeitos encenam muito de sua cotidianidade. O tempo que o pesquisador utiliza para realizar a coleta de dados entre os diálogos no meio dos sujeitos contribui com a possibilidade de cada vez mais aumentar o nível de relação transferencial, tornando a fala e a escuta mais encorajadoras, o que possibilita os ditos e não ditos do que lhe é cotidiano no universo escolar.

Esse fato é algo relevante no exercício e participação do pesquisador e dos sujeitos. O pesquisador munido de sua caderneta de campo, registra e anota, com o intuito de coletar dos sujeitos participantes o que pode ser simultaneamente descrito por eles, a partir das falas e da aplicação dos dispositivos.

O Colégio Estadual Maria Quitéria, cenário escolhido para desenvolver esta pesquisa, chamou a atenção da pesquisadora pela especificidade do trabalho desenvolvido na escola. Esse intermédio foi feito por uma docente da unidade escolar, que na condição de aluna da pesquisadora, em uma sala de aula universitária, colocava-se a falar nos exemplos de seu trabalho e cotidianidade, a singularidade que versa nesse *locus* escolar. O *locus* também chamou atenção a partir de sua visão, missão, valores e objetivos, com princípios que buscam enriquecer a prática pedagógica da escola através da reestruturação de processos advindos da prática docente e interação entre aluno, professor e escola, priorizando os conteúdos críticos das variadas áreas de conhecimento.

A partir desse encontro, a pesquisadora realizou visitas a escola, mediadas pela professora e, na apresentação do espaço e do corpo administrativo da escola, um ponto chamou atenção da pesquisadora. A diretora da escola, em companhia da coordenadora pedagógica, apresentou a escola e alguns ambientes das salas de aula, demonstrando afinco e reconhecimento desse *locus* para com os trabalhos desenvolvidos ali. Nesse momento, destacou-se a tentativa de ausentar comentários que revelassem algum mal-estar escolar. Frente a isto, engatou-se o desejo de permanecer, enquanto pesquisadora, nesse ambiente, com o objetivo de investigar a relação dos professores e dos alunos com a escola não-toda e o encontro com o desejo de ensinar e aprender.

Em março de 2020 foi declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a pandemia provocada pela disseminação desenfreada da Covid-19, ocasionando um imediato isolamento social, para que a manutenção de vida pudesse, em certa medida, amenizar os efeitos mortíferos da proliferação do vírus, que totalmente desconhecido, provocava medo e pânico na população mundial. Desse modo, a comunidade escolar teve

as suas atividades presenciais suspensas e o advento da modalidade remota procedeu com a manutenção do contato entre os alunos e a escola.

A escola como *locus* de pesquisa perde o lugar físico e se transporta, da forma como pôde, para o ambiente virtual. O *locus* escolar dessa pesquisa, o Colégio Estadual Maria Quitéria, situado no distrito de São José – Ba, é caracterizada como uma escola do campo. A escola do campo é situada sobre a construção da ideia da Educação do Campo, que segundo Nascimento *et al*. (2017), abrange a educação escolar para os diferentes contextos do meio rural, destacando-se pontos de fundação como a proposição da construção da cidadania pela participação popular, marcada pelas ideias de Djalma Maranhão e Paulo Freire, tendo influência de variados movimentos sociais, dentre eles destacam-se as ligas camponesas e o movimento de educação de base.

Desse modo, Nascimento *et al*. (2017) consideram que a Educação do Campo se consolida entre os anos 2002 e 2010, sendo concebida pelos movimentos sociais oriundos do campo e por outros setores da sociedade que apoiaram o movimento nos anos 80. O reconhecimento frente às fronteiras do meio rural e do meio urbano se tornaram cada vez mais frágeis, pois o que se considerava urbano foi introjetado no meio rural, da mesma forma que o contrário também aconteceu. Para os autores, a característica fundamental da Educação do Campo é o reconhecimento dos valores que foram elaborados e estruturados de forma histórica na vida da comunidade e na forma como isso é utilizado dentro da proposta da Educação do Campo.

Segundo dados do projeto político pedagógico do Colégio Estadual Maria Quitéria, esta instituição possui em seu corpo estudantil cerca de 1.276 alunos distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola, variando na faixa etária de 12 anos até a fase adulta e/ou terceira idade, contando com os alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos. A maioria da classe discente advém da zona rural e considera-se que os alunos apresentam experiências diversas, relativas à cada realidade. A maioria vem de famílias de agricultores, que ajudam nas atividades do campo e também colaboram com as atividades domésticas.

As características do Maria Quitéria são marcadas pelo objetivo de ser uma escola do campo reconhecida pela excelência nas práticas educativas, trabalho participativo, comprometido e inovador, que valorize a identidade sociocultural dos alunos, apoiadas no respeito, ética e cooperação. Além disso, apresenta como proposta pedagógica estimular os alunos a descobrirem e utilizarem novos conhecimentos, formando cidadãos

críticos e capazes de reconhecer a importância e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na escola para a sua vida.

A proposta teórico-metodológica a qual o colégio está alicerçado busca proporcionar aos alunos a capacidade de ampliar os saberes dos discentes a partir de conhecimentos socialmente úteis, para que os alunos dominem instrumentos que lhes possibilitem a aprendizagem crítica. Para tanto, a proposta pedagógica considera que no processo de ensinar e aprender não existem fórmulas mágicas, mas julga relevante fazer acontecer o conhecimento dos alunos no âmbito da educação do campo que privilegia uma educação crítica, baseada na problematização do conhecimento adquirido.

A organização escolar segue a seguinte acomodação: Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano; Ensino Médio, formação geral; Educação de Jovens e Adultos, tempos formativos II e III. A estrutura organizacional da escola é composta por uma gestora que permanece 40 horas na instituição, três vice-diretoras com carga horária de 20 horas cada e uma coordenadora pedagógica com carga horária de 20 horas. O quadro discente é composto por quarenta e três professores, sua maioria de cargo efetivo, distribuídos nas três áreas de conhecimento. A maior parte é composta por Especialistas, sendo três Mestres, dois mestrandos e um doutorando. A instituição também conta com catorze funcionários distribuídos na área administrativa e apoio.

O ambiente escolar dispõe de treze salas de aula que preservam a estrutura regular para atendimento dos alunos, possui um laboratório de informática e uma sala multimídia. A biblioteca é organizada e possui um acervo considerável. Os espaços privilegiados da escola são compostos pela sala dos professores, coordenação, direção e secretária onde se concentram os computadores conectados à internet. As demais áreas são distribuídas por espaços livres de circulação, quatro banheiros para professores, funcionários e alunos, uma cozinha, dois depósitos, uma quadra esportiva e um auditório que serve à comunidade escolar e local. A escola não possui lugares abertos para convivência, dificultando o desenvolvimento de atividades socioeducativas com todos os estudantes.

3.4 A ESCUTA: SUJEITOS DA PESQUISA

Muitos conceitos são caros às disciplinas que estudam os fenômenos humanos, mas nem todos custam tanto como o conceito de sujeito para a psicanálise. Todas as possibilidades de pensar o sujeito são fundantes, pois nos concedem a reflexão do lugar que o conceito de sujeito engendra. Desse modo, essa pesquisa me colocou no lugar de

escuta de sujeitos, considerando suas subjetividades no esforço de aproximação com a teoria psicanalítica.

Para a psicanálise, a existência do sujeito se dá pelo movimento de reinvenção, constituindo-se através da interação com o outro. No contraponto, sob à luz do surgimento da psicanálise, em que o sujeito era visto como sujeito da razão, a filosofia do sujeito é inaugurada através desse significante, descartando a relação entre sujeito e afeto. É possível pensar que o conhecimento da concepção de sujeito esteve no campo do seu apagamento, subtraindo o sujeito enlaçado no seu próprio desejo.

A concepção psicanalítica é que constrói a concepção do sujeito, fundado em sua subjetivação. O sujeito que fala, para a psicanálise, é o sujeito dividido, operado pela formação do inconsciente, portando um saber não sabido, sujeito do desejo e da incompletude, em que sempre haverá algo a restar, pois seu dizer não é todo e sempre haverá o que dizer. Ornellas (2018, p. 47) reitera que

> para a psicanálise, o sujeito é o sujeito do desejo, no inconsciente é que se manifesta nas suas formações, ou seja, através dos sonhos, sintomas, enganos, esquecimentos, lapsos, atos falhos etc. o saber do inconsciente escapa ao sujeito, quando ele fala. O inconsciente é também o discurso do Outro.

O sujeito então é descentralizado, e existe algo que atravessa o sujeito, através da linguagem que o faz advir, desconhecido a si mesmo, no inconsciente, atravessado também por tudo que o articula no mundo, como a cultura, a civilização, política, ciência etc. O sujeito para a psicanálise é visto como ator, agente de sua criação. Isso implica em destinar um lugar de potencial responsabilidade, capaz de realizar escolhas, engendrado pelo seu desejo de estar no mundo, assumindo as formas de reivindicar a sua identidade para reconhecer-se como sujeito no campo social.

Contribuindo com essa reflexão Ornellas (2019, p. 48) ainda cita que

> As elaborações de Freud sobre o sujeito não se confundem com a inteligência do indivíduo, o sujeito não é a sua inteligência, não está no mesmo eixo, é excêntrico. Para Lacan, o sujeito está descentrado em relação ao indivíduo. Este sujeito é o outro, quer dizer, seria uma outra cena.

Entende-se, portanto, que o sujeito é descentralizado e dividido, ser falante que se desenvolve através do significante que o causa, atravessa, estruturado através dessa divisão, o que faz resultar o inconsciente. O sujeito da psicanálise é caracterizado por aquilo que o determina: o inconsciente.

Ornellas (2019, p. 48) reflete que essa relação de desconhecimento sobre o que determina "[...] é constituinte do sujeito e permite várias polissemias de se pensar a cultura, a civilização, seja na arte, na ciência, na educação, na política ou nas relações professor-aluno".

A definição de sujeito é desenvolvida nas letras de Ornellas (2019, p. 54) como

> o constructo sujeito pontuado por Lacan opera com a hipótese do inconsciente sem devastar sua dimensão de um saber que o sujeito tem, embora seja um saber não sabido. Essa conceituação de sujeito faz que Lacan fale em sujeito como essencialmente dividido, o sujeito que possui um semi-dizer, ou seja seu dizer não é todo, posto que restará sempre o que dizer.

Ainda sobre o sujeito da psicanálise a mesma autora reflete que

> o sujeito para a psicanálise é o sujeito do desejo: no inconsciente é que se manifesta nas suas formações, ou seja, através dos sonhos, sintomas, enganos, esquecimentos, lapsos, atos falhos, entre outros. O saber do inconsciente escapa ao sujeito quando ele fala. O inconsciente é também o discurso do Outro.

As duas últimas citações refletem sobre a relevância da escuta do sujeito, que na pesquisa é essencial para instrumentar o trabalho a ser desenvolvido. Para Ornellas (2011, p. 28), "[...] o sujeito da pesquisa não é o objeto, é o sujeito que pensa, sente, fala e escuta". Essa minúcia reflete sobre a participação dos sujeitos em uma pesquisa, sua inserção no meio de escuta e como esse dizer reflete na interlocução entre aquilo que se fala e o que se escuta, deixando um espaço para buscar o sujeito, fazendo-o emergir. Por essa via, as ideias da concepção de sujeito concebidas pela psicanálise, possibilitou ao pesquisador escutar suas falas naquilo que toca o objeto de pesquisa, ancorando as suas análises nas falas latentes e manifestas de formações discursivas.

Falar de forma singular é dar lugar a assunção do sujeito. Essa é a única regra que rege a ideia de Freud sobre o discurso que pode ser revelado através do que se fala, o que vem à mente. Por esse fato, através da linguagem, é possível observar no sujeito participante da pesquisa a sua definição que, segundo Ornellas (2011, p. 30), "[...] é aquela marcada pela lei, pela barra, a qual já foi falada, sujeito clivado, da falta, do desejo, dividido".

No campo da pesquisa em educação, os pesquisadores se debruçam em suas investigações e seus desdobramentos, na busca da escuta a singularidade do sujeito. Deixar que a escuta e a fala dos sujeitos da pesquisa emerjam, torna-se uma condição

essencial para alcançar o que o significante e seus endereçamentos têm a dizer sobre o que se revela de forma cotidiana no *locus* da pesquisa.

Diante dessa perspectiva teórica, esse estudo se constitui, elencando os sujeitos pesquisados, três professores que trabalham no ensino fundamental e médio, lecionando as disciplinas de educação física, história e matemática. O sujeito professor bacharel em educação física tem especialização na área da educação; o sujeito professor licenciado em história tem mestrado em estudos linguísticos; e o sujeito professor licenciado em matemática tem mestrado em física. A análise dos dados coletados através da fala, tomará como referencial a noção de sujeito construída pela psicanálise, conforme levantado anteriormente.

3.5 DISPOSITIVOS DE PESQUISA

A opção de utilizar a entrevista como ferramenta de investigação nas aproximações do objeto de pesquisa é alicerçada pelo desejo do pesquisador de escutar o que há de singular. Apesar de questões relacionadas ao pesquisador sobre o objeto de estudo estarem atravessados, abre-se a possibilidade para construção de um saber ao pesquisador que permita escutar o objeto de pesquisa.

Já a escolha do dispositivo desenho se caracteriza pela notoriedade que esse instrumento tem de expressar projetivamente o que é marcado pelos aspectos subjetivos dos traços gráficos revelados na criação. É também uma forma de comunicar afetos, na qual existe a busca por uma representação ou ligação a algo que se articule a elementos do discurso do sujeito, que numa análise atenta, pode ser percebido pelo pesquisador como aspecto que o auxilia na construção do objeto de pesquisa.

3.5.1 Entrevista

A entrevista ocorreu em espaço virtual, por conta do período de pandemia. Desenvolveu-se pelo entremeio da escuta analítica ao tentar escutar o além do dito, bem como escutar os significantes presentes no discurso do sujeito, o que iluminou o objeto de estudo dessa investigação. A escola e a educação constituem um lugar de fala e de formações discursivas.

Posto isso, o binômio entrevistador e entrevistado consagra uma perspectiva investigativa em que fala e escuta estão presentes, através do enlaçamento desses sujeitos, como salienta Ornellas (2011, p. 29), ao dizer que:

> O exercício da entrevista exige leveza, é um exercício meticuloso, requer um tempo necessário para que a confiança se presentifique [...] faz-se necessário que o entrevistador faça da entrevista um ato de escupir, príncipe sem pressa, emita perguntas claras, para que o entrevistado fale, de forma singular, segundo a regra fundamental que o mestre deixou como legado: *fale o que vem à cabeça, sem censura*, para que o conteúdo revelado tenha saber e sabor de uma imagem que, de posse de um olhar e de uma lente, encontre o significado e o significante do objeto perdido.

Portanto, a entrevista se configura como uma forma singular ao proporcionar que os sujeitos falem o que vem à cabeça, expondo um conteúdo que se revela a partir de um exercício de fala e escuta própria. Ainda sobre a opção de utilizar a entrevista como modo de investigação das aproximações do objeto de pesquisa, buscamos a definição de Ornellas (2011, p. 64) sobre entrevista semiestruturada, que:

> Constitui um modo singular de entrevista, em que se observam perguntas específicas e não específicas com relação ao objeto estudado pelo pesquisador. Faz-se interessante pontuar duas premissas nessa *Gestalt*: a) o diálogo entre entrevistador e entrevistado é mantido referenciado numa via de mão dupla; b) neste modo, entrevistador e entrevistado têm liberdade para falar sobra do previsto.

Desse modo, as entrevistas aconteceram se aproximando do que destaca a autora, tendo como ponto de partida o que se utiliza nessa pesquisa na oferta da fala e da escuta, através da associação livre e da atenção flutuante, em que os rumos de uma associação têm uma direção, revelando vínculos a essas associações. Apostar nesse instrumento confere às pesquisas em educação um lugar de privilégio ao discurso dos sujeitos inseridos no contexto educacional e escolar, apontando o quanto esse espaço é permeado pela circulação da linguagem.

Essa proposição não se funda na perspectiva de, através desse sublinhado, propor sentido ao que possa emergir através do discurso nesse *locus*, mas de principalmente saber que há algo de faltante na educação contemporânea, tornando esse campo de (en)lace entre psicanálise e educação um *locus* que urge, de forma pulsante, o estudo sobre as formações subjetivas que compõem a educação e a escola que são denunciadas através dos mal-estares das relações.

As entrevistas aconteceram com os três sujeitos da pesquisa, em que a palavra foi ofertada anteriormente, através do contato telefônico para as marcações. Os professores lecionam as disciplinas de história, matemática e educação física, e o tempo de atuação na escola varia de dois a dez anos entre os participantes. Ressalta-se que os enunciados problematizadores, que formaram o roteiro de entrevista, consideraram os enunciados, enunciações, ditos, não ditos e significantes presentes na jornada pedagógica do Colégio Maria Quitéria em que a pesquisadora esteve presente como observadora.

O objeto aqui estudado tem a intenção de considerar de forma singular o que cada sujeito da pesquisa fala sobre o objeto de estudo, na perspectiva do conceito da escola não-toda. A aposta pelo não-todo se dá pela crítica que Lacan faz, através do conceito, às proposições universais, nas quais o singular é convocado em oposição as classificações identificatórias, constituindo-se através do que é rejeitado na universalidade do que pretende governar (MARCOS, 2011).

Utilizar as entrevistas permeia o que Marcos (2011) retoma sobre o não-todo, abrindo a possibilidade de pensar sobre a relação entre sujeitos e instituições e a forma súbita como o real atravessa essas instituições por meio dos moldes contemporâneos e do mais de gozar, refletindo sobre o que é feito com o que não é tributável a um limite, e como se constrói um estilo que busca obturar a falta de cada sujeito singular que compõe a escola.

A proposta desse estudo aposta nos fundamentos da psicanálise e educação. A entrevista realizada utilizou como fim a preservação do singular, traço que marca o lugar da psicanálise em qualquer campo de sua (im)possível inserção. Os pressupostos levantados nas unidades de análise foram marcados pelo que se deu no fenômeno psicanalítico que propõe a premissa básica da psicanálise: *fale o que vem à sua cabeça*. No final da entrevista, o dispositivo do desenho foi aplicado.

3.5.2 Desenho

O desenho é um dispositivo que vem sendo utilizado em muitas pesquisas, no campo da educação, e tem demonstrado ser um dispositivo de pesquisa de grande relevância. Associado a outros dispositivos, configura-se de forma complementar ao objetivo de aproximar as formações gráficas sobre o objeto de pesquisa.

O desenho apresenta uma linguagem cifrada e, a partir da escuta, podem-se encontrar traços que revelem o que se encontra na consigna: desenhe o que representa

para você uma escola não-toda. Nessa perspectiva, o desenho pode ser interpretado através da análise do que ele pode retratar sobre o objeto de pesquisa, sua experiência, de sublinhar traços, formas, contornos, texturas.

Souza (2011, p. 211) reflete sobre esse dispositivo, expondo que:

> Ao interpretar desenhos nos valemos dos significados dos símbolos derivados da psicanálise, dos folclores, dos estudos dos sonhos, dos mitos e das fantasias. Estes símbolos funcionam como engates a partir dos quais o inconsciente se vale para alcançar o caminho da consciência e, disfarçadamente, encontrar uma forma de expressão. Devemos também estar atentos aos mecanismos de deslocamento e condensação, além de uma vasta gama de tratamentos possíveis dados a estes símbolos para a formação de um desenho final.

A partir da perspectiva elucidada pelo autor, a ideia é de utilizar esse instrumento considerando o desenho como uma possibilidade de incluir o discurso, não-verbal, escutando uma forma de comunicação em que os afetos estão presentes por aquele que o produz. Como cita Souza (2011, p. ?)

> [...] é importante considerar a produção gráfica como um trabalho do inconsciente, um trabalho de inscrição do desejo em composição com a censura da resistência que este desejo desperta e, a partir desta transação mútua, surge o desenho final.

A ideia do autor demonstra que, através do desenho, o observador pode acompanhar o que se constrói a partir dele e em que a análise pode levar a se aproximar do objeto de pesquisa. Na busca de aproximar os dados revelados pelos sujeitos na pesquisa ao objeto pesquisado, o desenho como dispositivo de pesquisa é considerado como um modo de interpretar a realidade em que o sujeito está imerso, através de traços que não são verbalizados.

Paim (2020, p. 116) afirma que:

> O desenho é um diagnóstico que vem sendo trabalhado, e tem se mostrado, em algumas pesquisas como um dispositivo de grande valia, junto a outros, para coleta de dados, contribuindo, portanto, como uma forma de complementar aos demais dispositivos. Trata-se de um instrumento expressivo e não objetivo que torna capaz o sujeito de expressar aspectos de sua subjetividade.

A partir desse ponto de vista, foi proposto aos sujeitos da pesquisa que eles desenhassem apenas com um lápis e um papel o que eles acreditam representa a escola não-toda, de uma forma que pudessem elaborar algo a partir do que foi enunciado pela pesquisadora:

> De posse dessa folha de papel ofício e de um lápis grafite desenhe o que você considera que representa uma escola não-toda, aponte um título e faça um comentário sobre o seu desenho após concluí-lo.

O procedimento foi adotado logo após o processo de entrevistas individuais. Ao utilizar esse dispositivo de coleta de dados, objetivou-se configurar um auxílio ou complemento ao dispositivo anterior, na busca pela ampliação do campo de escuta do objeto de pesquisa.

3.6 ANÁLISE DE DADOS: ESCUTA CLÍNICA NAS DOBRAS DO DITO E DO DIZER

3.6.1 O (entre) da pesquisa: observação antes da pandemia da COVID-19 e os contornos sobre o método de pesquisa

Anterior a pandemia da COVID-19 adentrei o *locus* escolar com consentimento da direção geral da instituição, através de uma observação de campo durante a jornada pedagógica no ano de 2020 quando, durante uma semana, estive como observadora participante da jornada docente que antecedia o início das aulas. Adentrei sob uma análise, durante a jornada pedagógica, em um campo com movimento próprio.

Situei-me como escutante aos ditos e não-ditos frente à jornada que se intitulava como *Anísio Teixeira: pela união entre educação e vida*, na qual existia uma meta política para aderir novas propostas frente à pandemia planetária. Antes do início oficial dos trabalhos foi observado um desconforto colocado frente a *falta de compromisso* dos docentes diante do trabalho a ser executado, quando escuto: *a escola tá completa*. Nesse instante de escuta, outra fala emerge: *quem não se adequar que tome suas providências*.

Essas falas foram coletadas em um momento não oficial da jornada pedagógica, durante um *bafafá* que acontecia entre um grupo de quinze professores. Após o início dos trabalhos, o *lema* da escola foi dito pela coordenadora pedagógica: *trabalho coletivo*.

O ponto alto da jornada pedagógica aconteceu, durante sua abertura, no momento em que os professores fizeram do uso da palavra em que me coloquei na escuta flutuante: *aluno aprender a perguntar e não produzir a fala dos professores, mudanças que produzem resultados, professores em parceria: abrir horizontes*. Essas falas elencadas

foram chaves de exposições teóricas e reflexivas pela coordenadora pedagógica que estava na posição de mediadora dos debates.

A partir dessas falas, algumas outras foram coletadas em comentários derivados das exposições, quando os professores eram convocados, a respeito dos seus discursos, sobre o que havia sido colocado. Na escuta: *faz tudo pelo aluno, mas não deixa ele* [sic] *falar, pensar, é boa porque eles pensam, que o aluno crie, pense, não partir apenas do professor*.

A observação e escuta se mantiveram pela via do desejo, enquanto pesquisadora orientada sob a ética da psicanálise, na aposta de que o sujeito que fala pelas vias do inconsciente e suas formações. A pergunta antes formulada para buscar iluminar o objeto de pesquisa esteve em constante reformulação a partir das observações que aconteceram durante a jornada pedagógica, estabelecendo o que Lacan destacou em suas contribuições teóricas quando se referia às modificações que o registro dos acontecimentos conferiu sentido, uma eficácia sempre em movimento.

Freud (1896; 2006, p. 281) acentuou esse dizer, referindo que se trabalha

> com uma hipótese que nosso mecanismo psíquico tenha se formado por um processo de estratificação: o material presente em forma de traços de memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo segundo novas circunstâncias – a uma retranscrição.

O ato de escutar no início e no percurso da pesquisa se deu através da análise da coleta de dados pela via dos procedimentos psicanalíticos de uma interpretação, possibilitando o ato de escutar, sem recorrer a uma ordem material de fatos, inferindo e interpretando o que está encadeado no dizer de cada sujeito pesquisado. No exercício de tomar nota, a pesquisadora conferiu se as aproximações às eventualidades e emergências presentes dentro da escola e no dia a dia dos professores frente aos impasses contemporâneos de *fazer a educação acontecer*. Esse ponto ficou perceptível através dos significantes que bordejaram a observação da jornada pedagógica, através da *união, critérios a obedecer, adequação, atropelamento*. Esses significantes realçaram uma marca singular de uma educação atravessada pelo fugir da falta.

Utilizei dessas observações escritas na caderneta de campo sem pressupor que os registros seriam completos, sem supor que haveria possibilidade de capturar o todo, abrindo espaço para lapsos, esquecimentos, recordações e falhas. O processo de observação e das notas de escuta aconteceram de modo espontâneo, no presente ato da observação. Em um pequeno caderno livre de apreensões, conseguia exprimir a semiótica

das palavras manifestados nas cadeias associativas em que elas se encontravam, de feitio a perceber que o que se falava durante a minha presença, enquanto observadora, apresentava uma palavra associada a outra, tornando possível seguir o curso das suas intercessões com o objeto de pesquisa.

Na ordem inconsciente da escuta, notou-se que o curso do que foi falado durante essa primeira observação não apresentava uma finalidade, mas respeitavam uma ordem (in)determinada, rumando a uma direção. A fala dos sujeitos pesquisados, nesta cena, apresentavam linhas discursivas sobre a sua prática docente, que estavam mobilizadas em um momento de discussão além da prática, mas da constituição escolar e do seu movimento para alcançar os objetivos propostos para o ano letivo. As pistas iniciais para a pesquisa e a busca por iluminar o objeto de estudo foram dadas a partir desse encontro, assinalando com marcas singulares, nas falas dos sujeitos, o que fazem efeito sobre a sua prática docente diante da (im)posição da constituição escolar e da educação.

Retomando os significantes que estiveram presentes nas notas da observação na caderneta de campo da jornada pedagógica, muitos remetiam ao mal-estar presente diante da forma de tratar a proposta político pedagógica. Esse ponto foi alicerçado quando os professores interviam com suas inquietações em momentos de interlocução de fala diante da jornada pedagógica, aparentando um mal-estar no seu fazer docente, a missão de acatar: *o que vem de cima*.

Esse estranhamento elucidado anteriormente sobre ter que acatar direções, políticas e protocolos que vem de outro lugar, a não ser da vivência da escola, remete ao que Dunker, Paulon e Ramos (2016, p. 10) apontam sobre um "[...] saber ou prática deve ser construída a nível *local*, examinando um procedimento ou um conceito por vez, sem ceder às tentações de deduções generalizadas de argumentos'".

Após a jornada pedagógica, o andamento da pesquisa foi atravessado pela pandemia da COVID-19, que pausou as atividades, impossibilitando a continuidade da pesquisa presencial. Após o amadurecimento do constructo teórico do projeto de pesquisa realizado na qualificação do mestrado em agosto de 2020, foi necessário pensar a inclusão da modalidade remota para a escuta dos sujeitos. Desta forma, após a revisão metodológica e ajustes no trabalho, realizei a submissão ao comitê de ética da UNEB[3]. Em janeiro de 2021, após retorno das férias coletivas dos professores do estado, iniciei contato com a escola e, em março, as entrevistas individuais foram realizadas.

[3] Sob a inscrição CAEE 44470021.1.0000.0057.

A sucessão dos acontecimentos empíricos da pesquisa proporcionou a escuta dos sujeitos via online. Realizado o contato com diretoria e coordenação pedagógica da escola, ficou estabelecido que a pesquisadora apresentaria os objetivos da pesquisa, para os professores da instituição, na jornada pedagógica online do ano de 2021. Dessa maneira, foi possível retomar o contato com a unidade escolar e apresentar a pesquisa a fim de reunir professores desejantes a colaborar com o trabalho.

Após do início dos trabalhos na jornada pedagógica online, a pesquisadora foi apresentada aos presentes, ocorreu um momento de interação com os professores e o novo recorte de pesquisa foi apresentado. Após esse momento, a pesquisadora anunciou que um questionário formulado através da plataforma *Google Forms* seria enviado para apreciação dos professores através de um grupo de WhatsApp, contendo a descrição do projeto de pesquisa e as informações para participação (nome completo, e-mail e telefone What's App.

Essa coleta de dados objetivou aproximar o contato entre a pesquisadora e os professores desejantes. A intenção foi colocar à disposição dos professores a apreciação desse questionário para que os pudessem inserir seus dados a fim de participar da pesquisa. A partir desse feito, três sujeitos demonstraram desejo em colaborar com o trabalho e, após os contatos via What's App com os três sujeitos desejantes, foi combinado dia e hora para a conversação.

Os encontros pautaram-se através da matriz, em que os princípios da escuta clínica psicanalítica engendram, a partir da escuta flutuante, permitindo a escuta dos ditos e não ditos sem inferência da atividade inconsciente do sujeito pesquisador, atento as marcações dos movimentos do sujeito frente à sua linguagem como Freud (1912, p. ?) pontuou, alertando para um perigo ao não cumprimento dessa regra, dizendo que:

> [...] assim que alguém deliberadamente concentra bastante atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciando e, ao fazer essa seleção, estará seguindo as suas expectativas e inclinações.

Esse ponto de orientação psicanalítica ficou à disposição desta pesquisa na relação pesquisador e sujeito da pesquisa. Sobre esse debate, Diniz (2011, p. 113) explora que:

> É possível afirmar que alguns elementos que atravessam a produção científica podem ser nomeados, e há outros que nos atravessa e que não conseguimos nomear, embora saibamos que estão presentes. Podemos fazer opção por

> ignorá-los, pois enfrentá-los nos coloca em uma posição desconfortável, remetendo-nos a uma sensação de estarmos mal colocados no campo científico, pelo menos aquele considerado legítimo pela maioria de nossos pares, o qual acredita no distanciamento absoluto do pesquisador e da pesquisadora de seu objeto de pesquisa.

A partir dessa citação, acredita-se que os elementos que atravessam a pesquisa não estão absolutamente distantes entre pesquisador e objeto de pesquisa, remetendo a uma relação transferencial que o encontro com a produção científica faz acontecer. O campo em que se desenrolou essa pesquisa teve como opção a escuta e se referiu a encontros balizados por um roteiro de entrevistas previamente elaborado para traçar um caminho em busca do seu objeto.

Ornellas (2011, p. 27) contribui nesse percurso, ao expor que

> significantes da fala e da escuta na entrevista, enquanto processo de investigação científica, significa, também, não ter dúvidas sobre os fios imaginários circulando entre o par entrevistador e entrevistado e, assim, tenta-se, neste escrito, amarrar e desatar os fios inteiros, também quebrados, do material teórico a ser tecido.

A partir da citação de Ornellas (2011) depreende-se o (en)lace entre psicanálise e educação, no contexto estudado, suscitando novas possibilidades para o percurso da escuta sobre o objeto de pesquisa. O caminho metodológico para o estudo aqui apresentado terá a pretensão de constituir um estilo não-todo na práxis de sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva metodológica apropriou-se da escuta através do roteiro de entrevista somado a aplicação do desenho, para aprofundar a concepção acerca do que os sujeitos pensam sobre a escola não-toda. Em seguida, houve o encontro entre o pesquisador e os sujeitos selecionados.

A coleta de dados feita por gravações e por anotações procedeu as análises das falas dos sujeitos, alicerçadas pelo (en)lace entre psicanálise e educação. As falas, ditos, não ditos e sentidos serão explanados a partir desse (en)lace e terá por inspiração a análise psicanalítica do discurso proposto por teóricos do campo da psicanálise e da educação, que encenam na contemporaneidade um novo olhar para essa práxis. Como exemplo, temos Margareth Diniz, Dunker, Paulon e Ramos, Rinaldo Voltolini, Mª de Lourdes Ornellas, Cristina Moreira Marcos, Marcelo Pereira, entre outros, que alicerçados pelos protagonistas da psicanálise, Freud e Lacan, foram convidados para o debate, sublinhando e enaltecendo o discurso dos sujeitos, observando as aproximações e distanciamentos.

Frente a análise que se propõe, no lugar de pesquisadora percebo que há um mal-estar que ronda a educação na contemporaneidade que perpassa uma escola totalitária. Escola que não se permite enxergar um limite frente à barreira que o próprio sujeito coloca na sua relação com o outro que, com esse feito, busca delinear uma identidade para a educação em que caibam todos os sujeitos da cena educacional sem divisões, negando a heterogeneidade.

Essa proposição pedagógica totalitária que é citada reflete diante de questões subjetivas, nas quais a incompletude é o cerne das relações dos sujeitos imersos na escola, demonstrando na cotidianidade os variados impasses e mal-estares na educação. As instituições totais, citadas por Golfman (1987) e Foucault (2014) apresentam atividades que em certa medida tentam ajustar o sujeito dentro das perspectivas que se buscam ou se esperam de um sujeito dentro de uma instituição.

Cada sujeito que encena a trama escolar localizará a partir da sua falta constitutiva a sua diferença e, consequentemente, a sua marca subjetiva. O que é colocado através da fala e que é escutado, através do enunciado, surge no desencadeamento da palavra através de entornos, contradições e além dos ditos.

Amarrando a teoria da análise do discurso psicanalítica e a teoria psicanalítica que engendra o conceito do não-todo, os quais propõem esse estudo, visualiza-se que o não-todo é entendido como uma impossibilidade de estabelecer um único enunciável sobre o fazer escolar. Isso porque o conceito não-todo demonstra a impossibilidade de assimilar um todo e não pode ser submetido a um mesmo regime totalitário, pois não se constrói com elementos de qualquer todo (MARCOS, 2014).

Nessa medida, a escola não-toda abriria espaço para a assunção do real, em que há questões que estão impossibilitadas de serem inscritas num campo simbólico, de modo universal, e por não estar inteiramente imerso nesse campo simbólico, apresentaria essa relação privilegiada. Sabe-se que mesmo com a lógica totalitária que a educação apresenta na contemporaneidade, os sujeitos que compõem esse campo e produzem significantes por ele, apresentam variadas questões que impossibilitam a identificação universal com todas as proposições educacionais para uma educação sem limites, em que todos aprendam, se interessem e interajam de forma ilimitada. Nessa relação, haverá algo não identificável a nenhum significante universal criado para protagonizar esse *locus*, pois para cada sujeito, tanto professor quanto aluno, existirá uma forma de construir o singular e a suas modalidades de se relacionar com o outro.

O trabalho psicanalítico se deve ao modo singular de abordar o sujeito e o modo como essa relação acontecerá envolve um estilo próprio que é impossível de copiar. Se aventurar através da escuta de professores frente a proposição de uma escola não-toda trouxe a experiência de embarcar, através de discursos, o que mobiliza o seu fazer docente e que marca a sua singularidade mediante a sua forma de enodar sua prática diante de proposituras universais. O discurso marca o que Lacan (1981, p. 31) diz sobre o efeito dos significados "[...] eles têm o ar de nada terem a ver com o que os causa, é porque a gente espera que aquilo que causa tenha certa relação com o real".

Essa possibilidade abre uma hiância para o real, que para cada sujeito aparecerá em seus contornos, em que o discurso "[...] é um laço social que não se reduz à soma das suas falas individuais, mas é uma espécie de condição de possibilidade para um conjunto de enunciados possíveis" (DUNKER; PAULON; RAMOS, 2016, p.18). Assim, o laço social e a relação estabelecida através do laço discursivo não estão submetidos a um resultado homogêneo de enunciados, mas dos enunciados possíveis que são dispostos a partir da relação do sujeito com o real.

Esse estudo se constrói com a marca de uma ampulheta. Tem em vista remeter o que na escuta pode se repetir por um fio e em infinitas vezes, como a marca do não-todo que tem um valor inscrito no infinito, como situa Miller (2003, p. 20): "[...] o não-todo não é o todo amputado de uma das partes que lhe pertence. O não-todo quer dizer que não se pode formar o todo. É um não-todo de inconsistência e não de incompletude". Desse modo, posiciono-me na condição de pesquisadora em que os diálogos com os teóricos e a experiência com a escuta construirão as formações discursivas que permearão as proximidades com a ideia da escola não-toda.

Diante disso, destaco algumas proposições que se referem a pressupostos da escuta, motivada pela perspectiva da análise psicanalítica de discursos, sendo eles: 1) a atenção frente às qualidades formais do texto, estando atenta particularmente as diferenças que se apresentam, bem como as dualidades e oposições em que o próprio discurso se constitui, o significante mestre que o organiza e a posição em que se localiza o sujeito; 2) a descrição do modo representativo que o discurso se apresenta, elementos de repetição e interação, significantes recorrentes e suas relações com metáforas e metonímias frente às ancoragens para as quais o discurso converge ou diverge; 3) a topologia que o discurso comporta frente a um regime de interioridade e de exterioridade, no qual a posição de individualização que o discurso interpela ou convoca a narrativa ou seu destinatário estão a mostra; 4) a economia de saber e verdade constituem um

desenrolar; 5) o discurso comporta em sua relação um estilo: quais são os interdiscursos, os pontos de autoridade e autoria e a forma como se resolve a relação entre o conteúdo afirmado e o modo de exposição; 6) a impossibilidade estrutural mostra como o discurso lida com a sua própria impossibilidade e, por fim; 7) a maneira como o texto articula um efeito de imaginarização com artifícios simbólicos e com cortes reais (DUNKER; PAULON; RAMOS, 2016; PARKER, 2005).

Esses pontos contribuem para a assunção do objeto de pesquisa pois consideram questões acerca do discurso dos sujeitos pesquisados, que submetem a atenção do pesquisador às diferenças, dualidades e contradições que o discurso vem a representar em um enunciado. A partir da perspectiva da análise psicanalítica de discurso, será possível visualizar os significantes recorrentes e ancorados na relação de interioridade e exterioridade em relação ao objeto de pesquisa, em que o discurso narrado convoca o sujeito a desenrolar um estilo que demonstra uma forma singular de articular a relação do conteúdo exposto com o modo como cada sujeito pesquisado pode representar a escola não-toda.

3.6.2 A partir da fala e da escuta: emergem as unidades de análise

> que se diga fica esquecido detrás do
> que se diz no que se ouve
>
> *Lacan*

Após me debruçar diante das transcrições de discurso dos três sujeitos pesquisados, a escuta retomou o que na memória da pesquisadora ressoou frente à transferência entre entrevistado e entrevistador. Fios imaginários bordejaram o binômio, e o que pouco a pouco se escreveu a partir da fala e da escuta na relação transferencial, em que o ato de entrevistar se desenrolou.

Durante a escuta, algumas pontuações foram feitas a respeito do que pairava sobre um ar de desentendimento do objeto pesquisado, mas considero que esse ponto de interlocução não causou interferências no dizer do sujeito da pesquisa bem como na atenção flutuante do pesquisador. Essa proposição na relação transferencial que se estabelecia colocava na mesa de entrevista o que Lacan (1981) no seminário da transferência propôs sobre objeto, sendo atributo de satisfazer pela presença, frustrar pela ausência e ser por si mesmo a causa do desejo para o sujeito.

Assim vi, em partes, como o enigma ali se estabelecia ao fazer proposituras acerca do objeto a ser pesquisado, quando estavam colocados em enunciados para os sujeitos. Agora, encontro-me a costurar esta análise de dados, no assentimento que o *locus* em que a pesquisa se deu, de forma virtual, elegeu as impossibilidades de escuta, em que algo a mais poderia ser tocado, tendo em vista que o material escutado passou a se formar em trechos digitados, que não deixaram de lado a escuta flutuante a as marcações dos significantes dos sujeitos pesquisados.

A partir de agora seguirei marcando momentos que transcorreram durante a escuta das entrevistas, com trechos que ficaram sobressaltados perante a minha atenção flutuante que aponto como um (des)encontro com o objeto e objetivo de pesquisa. Acolho frente às escutas e às falas mobilizadas o que, durante a busca pelo entendimento com os enunciados do roteiro de entrevista, demarca a construção de um estilo não-todo, que subsidia a marca que tenta obturar a falta de cada sujeito pesquisado frente a causa de tornar-se professor e como cada um encadeou singularmente a falta como articulador central do desejo que os move como atores da cena educacional.

Assim sendo, procedo as unidades de análise através das falas dos sujeitos da pesquisa, elencadas através da tabela abaixo, em que as unidades de análise foram retiradas e construídas a partir das formações discursivas presentes nas entrevistas:

Quadro 2 – Relação das formações discursivas e unidades de análise resultantes da entrevista

FORMAÇÃO DISCURSIVA	UNIDADE DE ANÁLISE
Falta	Formação docente: construção atravessada pela falta
Inquietação	Instituição escola: fortaleza de inquietações
Relação	Professor e aluno: relação que se constrói no Outro
Provocação	Ensino e aprendizagem: desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber
Desafio	Interesse do aluno: quando há algum sabor em saber
Resistência	Escola e pandemia: (im)passe virtual.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.6.2.1 Formação docente: construção atravessada pela falta

> A formação [...] é quando entendemos o processo como um conjunto de contradições que se resolve periodicamente em soluções que contém dentro de si o processo que lhes deu causa
>
> *Dunker*

> **Sujeito 1**: Todos os detalhes da minha formação foram importantes, inclusive as coisas que a gente não dava valor, (...), a gente só percebe o real valor depois que ganha uma certa maturidade (...) então eu passei a minha graduação toda

> achando que tinham coisas muito inúteis e aí quando eu acabei de me formar eu comecei a perceber que nada ali era inútil. A formação de professor é contínua, né? (...) a gente vai se educando e reeducando dentro da prática, todos os dias, com cada aula que a gente dá, com cada momento de interação com os alunos, com os colegas, com cada conflito que a gente precisa refletir e digerir e voltar ao eixo, enfim... é assim, cada curso, cada palestra, cada reunião, cada ‘’bafafá’’ da escola também, nos ajuda nessa construção.
>
> **Sujeito 2**: Minha construção enquanto educadora ela tem uma participação muito forte da minha educação, da minha condição de estudante, (...), meu processo formativo acadêmico começou lá na minha escolinha quando eu estudava (...) anos vividos ali influenciaram no que eu sou hoje (...) que eu seleciono como os aspectos mais importantes a serem trabalhados com os estudantes. Os aspectos que eu percebo que precisam ser revistos, revisitados na minha condição de professor. Então eu tenho muito dessas memórias de ser estudante (...) eu acho que uma atitude crítica perante a sociedade é algo que contribui muito na minha condição de professora, tá? Porque eu percebo que não é um olhar focado apenas naquilo de conteúdo, até porque tem vários atravessamentos que estão ali naquela aula, atravessamentos esses que incidem nos meus alunos, estudantes, alunos. Enfim! A gente insiste em usar esse termo, porém equivocado. Acho que a minha formação como educadora é isso, é o olhar social e crítico para o que está aí, o que nos rodeia, bem como essa minha trajetória enquanto estudante.
>
> **Sujeito 3**: Mestrado que eu fiz (...) eu senti um pouco de falta disso, daquela parte de conhecimento pedagógico, da didática (...), mas foi pra mim muito importante (...) de conhecimento que eu adquiri pra minha profissão.

A formação de professores tanto na escuta quanto falada no espaço transferencial da entrevista trouxe desvelamentos dos sujeitos pesquisados às experiências de tornar-se professor. O espaço pedagógico em que essa fala encena traz à tona as peculiaridades que esse campo de saber desencadeia sobre a formação de professores e as reflexões que, na fala, aparentam sustentar a formação docente no campo da educação.

Desse modo, para a formação de professores que converse com a psicanálise, várias proposições são colocadas frente ao espaço pedagógico, no qual inexiste a pretensão de que o professor ocupe o lugar de analista. Na propositura da formação do professor, há algo que o faz refletir sobre o que está para além do ensino e que dele mesmo pode servir como enigma para a construção de um ser professor em que não há espaço de fim, mas um lugar ilimitado do que se dá por via de ensinar através da transmissão em sala de aula.

O que o ensino em se tornar professor visa ensinar?

Elenca-se essa pergunta pela demanda da formação docente, que ignora as contradições em que padece a própria formação de professores, relativa ao fato de que estão engendradas a uma política que serve de prestação de contas a uma pretensa fórmula do formar professores.

O **Sujeito 1** refere-se em seu discurso que tudo foi importante na formação de professor, e a própria fala a seguir apresenta uma dicotomia frente ao que escapo sobre as coisas que não agregavam valor a sua formação, sugerindo que nem tudo poderá ser apreendido ao mesmo tempo. No ínterim do seu discurso, revelou-se que mesmo sentindo que tudo pode ser importante, não consegue dar conta desse tudo/todo e revela que deixa escorregar algo na rigidez pela busca de uma formação totalitária quando aponta uma dúvida referente a algo inútil na sua formação. O inútil que o sujeito se refere condiz com uma possibilidade da assunção de uma dúvida, um enigma que o faz recuar no tempo de sua formação docente e refletir se alguns elementos foram desnecessários nesse período, garantindo a pergunta que é dirigida ao pesquisador sobre a formação do professor ser contínua.

A sequência da fala sugere a (re)criação que a prática docente propõe em cada movimento de falta que a relação entre professor e aluno em sala de aula proporciona. Às margens do que foi enunciado, o discurso enoda palavras em sequência: interação, conflito, refletir e digerir. Palavras que se associam ao fazer pedagógico dentro de uma cena escolar que podem ajudar na construção genuína de uma escola. O discurso em sequência demonstra que há algo estranho e que não soa familiar ao espaço pedagógico pois cada *bafafá* possibilita com que o professor se encontre diante da falta, nos entraves da relação com o outro.

Já o **Sujeito 2** refere-se a uma atitude crítica que contribuiu para a sua formação docente. Atitude de não olhar apenas para o conteúdo das aulas, mas para uma relação inquietante entre professor e aluno causada pelos atravessamentos sociais, culturais e políticos que incidem na relação de saber construído dentro da sala de aula. O sujeito delineia uma criação de estilo professoral que abre possibilidade para uma implicação do aluno em meio a uma reflexão livre e crítica diante do que se vive dentro e fora da sala de aula, demonstrando que há algo para ele além de um campo de aplicação de um modelo de aula.

Por fim, o **Sujeito 3** refere-se ao que falta no conhecimento pedagógico adquirido em sua formação docente. É essa falta que movimenta o discurso do professor sujeito e as notas sobre sua formação, sublinhando que foi necessário fazer algo de particular com essa falta, para reinventar o seu estilo de ser professor em relação a algo que não existiu na sua formação docente.

Essas narrações descritivas e subjetivas das falas dos sujeitos pesquisados revelam cada passo singular na busca por uma formação docente que aparenta associar-se

amplamente a um estilo que cada um tece dentro de sua trajetória no campo da educação, obturando a falta de sua constituição enquanto sujeito, colocando, no ato de formar-se professor, algo que possa fazer sentido, ou não, a sua trajetória docente.

Convidando teóricos para o debate, anúncio a pergunta de Voltolini (2017, p. 172-173) “Como fazer para que a formação de professores seja uma formação de caráter profissional e não uma dogmatização infantilizadora deles e da sua função concebida por experts da educação?”.

Resvalo o que a metáfora *bafafá* colocada nos enunciados vem a perpetuar. Seguido de outros enunciados dos sujeitos participantes seguintes, significantes arrolaram o que *atravessava* a sua formação docente e o que *falta* a sua formação. Em outro momento, os sujeitos engendram em seus discursos o *conflito*, a *construção* e o aproveitar da sua formação docente. A prerrogativa do sustentar o lugar que não se sabe, o efeito do real, coloca os sujeitos citados, em sua formação, de frente com as impossibilidades.

O imaginário do se relevar que *tudo* foi importante para a formação cabe ao encontro com a impossibilidade de não consegui controlar o que, no espaço formativo, fosse o que Lacan (1981) denominou como causa de seu desejo. Não está à disposição de um todo. Se tudo fosse importante nada seria alienável para uma relação de construção de ser professor, pois o todo é um ideal que se busca a ser atingido.

A partir disso, o que se engendra é uma formação que tende a ser apreendida como a forma de comunicar um estilo que vai pôr um acesso na busca pela realização de um ideal. Essa forma é o que Lacan (1981, p. 35) citou como “[...] a própria mola de relação do sujeito com o mundo”. É nesse lapso discursivo que a formação docente é colocada pelo **Sujeito 1**, através dos significantes, *refletir e digerir*, o que traz a experiência e que não acompanha a noção ideal do que é ser um professor, mas que na busca por essa noção ideal se consome mais ainda os paradoxos dela. À medida em que se aproxima desse objeto imaginário que se privilegia em saber “[...] o que você considera importante na sua formação docente [...]” um elemento se coloca na posição do real da psicanálise e que está no “limite de nossa experiência” (LACAN, 1981, p. 30).

Nessa *construção*, o que se coloca na cadeia discursiva desta coleta abre uma discussão aqui sobre o "tudo/todo e do não-todo”, que parte de um diálogo proposto por Miller (2016, p. ?). Esses dois locutores lacanianos parecem implicar o que Miller (2016) construiu sobre um limite ao que o tudo/todo está sempre *pronto para tudo*, abrindo para um abismo do que esse efeito desenha para um horizonte sem limites. Mas o não-todo representa não apenas o que está fadado a acomodações e a limites, mas ao que também

"[...] faz sua pequena vacilação, seu pequeno cintilar – só faz retomar, ilustrar essa ideologia espontânea, que é uma maneira menos estigmatizante do ser" (MILER, 2016, p. 4).

A *condição* de professor dentro de um *universo* em que *uma atitude crítica contribui para a condição de professora* é colocada nos enunciados, assim como seus *atravessamentos incidem* nos seus alunos e *atravessam* o que *rodeia* a trajetória docente desse sujeito. Toda essa dança com os significantes da fala desse sujeito é relevante para pensar como há algo além do bem entendido pelo discurso falado.

O universo de atravessamentos que rodeia a trajetória de formação docente demonstra nessa análise o que é possível fazer com o impossível constituinte do sujeito e da sua prática em que a sua formação não consegue por si só sustentar às dificuldades que encenam a trama educacional. É relevante situar que esse sujeito aponta em sua *atitude crítica*. Mas do que trataria um professor que em sua formação docente concebe como importante *uma atitude crítica*? Essa postura, por si só, pode derivar do que é referência bastante particular a psicanálise, em que os fatores psíquicos do sujeito também estão em jogo na sua formação. É essa constatação do "[...] limite da capacidade reflexiva na formação docente que o fator inconsciente – e consequentemente à psicanálise – será reconhecida como tal" (VOLTOLINI, 2020, p. 85).

Partindo desse ponto, a *construção* da educadora não está passível em seu discurso a uma simplificação. O *olhar social e crítico para o que nos rodeia* compõe o que se passa na formação docente sobre o que não está submetido a controle de variáveis, pois as práticas do professor "[...] lidam diretamente com o real" (VOLTOLINI, 2020, p. 90), o que nos faz relembrar sobre o impossível no ato de educar. O estilo que esse sujeito engendra é o real, o corte, a diferença que nos une uns aos outros, é um resto estranho a intimidade da causa de desejo de ser professor, marca não assimilável, um movimento para fora de si.

"O objeto da psicanálise não é o homem, é aquilo que lhe falta" (LACAN, 1996, p. 13). O significante da falta está presente no discurso coletado, e concede a essa análise interpretativa o que é da ordem do inultrapassável na relação do sujeito com o mundo e por onde também é possível se articular respostas para um não saber. Um saber não sabido só é passível de saber se houver dúvida. A *falta* do conteúdo pedagógico que o sujeito coloca acerca de *toda parte de conhecimento pedagógico* aponta o que Voltolini (2020, p. 95) revela como "[...] método que o professor usa para refletir – típico de dúvidas

metódicas [...]" e que "[...] tudo que escapa à lógica da razão metódica não encontra lugar na teorização, nem, portanto, na prática".

A esse espaço lacunar se encontra a dúvida, que não o faz deixar de *aproveitar* o que o sujeito pesquisado considera como importante na sua formação docente, pois é exatamente aí que se encontra um elemento que pode vir a desenrolar o que dessa *falta* porta uma marca para a sua formação. Lacan (1974, p.5-6) diz que:

> [...] há alguma coisa que testemunha sobre uma falta verdadeiramente essencial. Mesmos os filósofos – é verdade que atrasados com relação a Espinosa – tenham chegado à conclusão de que a essência do homem é o desejo.

O que parece em uma relação discursiva que falta quanto à formação recebida para ser professor é o que marca o verdadeiro (des)encontro com uma ordem pedagógica totalitária. Nesse ponto permite-se reconhecer e assumir o desejo, mesmo se há essa falta em torno do que se constitui e se faz enquanto sujeito, que deseja se formar professor e fazer viver a sua formação docente, seja lá como for, em busca do que *eu adquiri para minha profissão*.

Por via dessa inquietação colocada para o diálogo, o que foi produzido através da bússola enunciativa nas entrevistas referiu-se a uma posição singular frente ao vivido, dentro da busca pela formação docente. Uma experiência particular e articulada também entre os pares citados, aluno e instituição, está impulsionada no discurso pelo próprio desconhecimento, do não saber de onde parte a lógica da sua formação docente, visto que na fala os sujeitos pesquisados demonstrou-se algo exterior a um sentido dado sobre o que se constituiu como importante para a sua formação docente, estranhando-se com um saber prévio sobre essa marca patenteada por um discurso pedagógico.

3.6.2.2 Instituição escola: fortaleza de inquietações

> **Sujeito 1**: Tenho uma identificação muito grande com a escola que eu trabalho (...) tive uma aceitação muito grande por parte da equipe, mesmo eu chegando naquela confusão na questão da eleição e tal, eu tive uma aceitação muito grande por parte dos alunos (...) eu fui a primeira professora formada em educação física que deu aula lá para os alunos (...) os alunos me respeitam muito e eu sou bem chata com certas coisas (...) sou meio *cri-cri*. Vejo muito respeito por parte deles, então me identifico completamente com a escola. Só tem um defeito: é longe de casa. Existe essa conversa, essa inquietação para que a gente fortaleça, para que a gente faça de fato, de verdade uma educação significativa para eles. Isso é uma busca constante todos os dias, todas as práticas da gente, tudo que vem de cima, principalmente nesse momento (...) as mudanças na educação, que a gente tem que seguir, tem coisa que está tão

> distante do que deveria ser, e eu falo isso como um eterno processo (...) de busca, de descoberta, de fazer valer o processo de ensino e aprendizagem.
>
> **Sujeito 2**: A escola que eu trabalho (...) e o único colégio do distrito, é uma escola situada na zona rural (...) e é uma escola que tem peculiaridades porque a própria comunidade tem. Então isso de alguma forma está circulando sobre eles, e essa instituição portanto traz essa peculiaridade, de trazer sujeitos, de conviver diariamente com sujeitos, com histórias, com trajetórias silenciadas durante um bom tempo. A escola que eu estou hoje eu sinto como uma aprendizagem diária, a ancestralidade é muito forte no movimento dos corpos, nas falas deles, na forma como eles reagem a algumas situações, então é uma instituição carregada de muitas culturas, de muita história, muito marcada pela história oral.
>
> **Sujeito 3**: Não sei dizer o significado, mas posso dizer que eu não consigo mais viver longe daquela escola. No início eu comecei a trabalhar numa região que era ali muito parecida (...) com a comunidade escolar, eram alunos provenientes da roça (...) era bem similar como ali em São José, muito parecido com o contato dos alunos ser bem próximo, eu me envolvo muito (...) eu gosto desse contato direto, muito diferente do local onde eu trabalhei (...) e perceber que a gente consegue de algum modo ajudar a comunidade ali a galgar as perspectivas maiores (...) muitos ali não sabem o potencial que tem (...) ajudar é pra mim muito significativo, acho que meu trabalho tem um certo valor, por assim dizer.

A psicanálise enquanto campo teórico e prático enfrenta a sua inserção em instituições variadas, incluindo o campo escolar. Considerando o campo institucional entende-se que cada *locus* desse produz um saber próprio, de acordo com os atores sociais que encenam cada realidade, a fim de atender um objetivo institucional.

Em mais uma costura interlocutória de análise não é possível desconsiderar as premissas psicanalíticas. O dever da psicanálise em espaços institucionais é uma delas e deve se pautar na possibilidade de uma construção singular que proporcione aos sujeitos envolvidos na instituição uma lógica discursiva que aponte para a singularidade, construída através da linguagem e do seu entorno. Entorno esse que Lacan denomina o Outro. É através do pensamento dessa lógica que a relação entre psicanálise e educação se mostra.

O **Sujeito 1** em seus enunciados refere-se a uma marca recorrente de identificação que existe sua relação com a escola, por parte dos alunos, marcando um laço afetivo com o espaço escolar, o que incide como um traço único do sujeito pesquisado, mesmo que imerso em uma confusão que o recebe dentro da escola, no início do seu trabalho, o fazendo enxergar a escola de portas abertas para o seu desenvolvimento enquanto professor. Esse sujeito também aponta uma inquietação frente às mudanças que as instâncias superiores propõem aos espaços singulares da escola, revelando um mal-estar

diante desse feito, pois tais mudanças estão muito distantes das que poderiam ser uma transformação de busca e descoberta genuína de cada espaço escolar.

O **Sujeito 2** em seu discurso marca as peculiaridades que pra ele demarcam a instituição escola. Essas peculiaridades caracterizam o espaço de identificação que histórias e trajetórias são construídas através das singularidades que atravessam o espaço em que cada sujeito se encontra na relação entre professor, aluno e escola. O professor sujeito aponta que a instituição é carregada dessas peculiaridades, que se apresentam entre as diferenças de cada sujeito, que fazem circular através dessas peculiaridades as diferenças de cada um que são marcadas por uma trajetória oral.

Já na fala do **Sujeito 3**, o discurso refere-se a uma forma singular de identificar-se com a instituição escola, mesmo sem conseguir, em palavras, representar, através de um único significado, o que a escola representa esforçando-se para localizar em um exercício de aproximação o que o envolve na relação com a escola e o que ela significa para si.

Nos discursos, fica claro que há um apontamento sobre a instituição escolar que enseja uma identificação bordejada por significantes, tais como: aceitação, confusão, respeito, defeito, busca, descoberta, peculiaridades, convivência e trajetória. Percebe-se, então, que os sujeitos retratam a identificação com a instituição escolar sobre peculiaridades que encontram a relação com a instituição, demonstrada através dos significantes que foram desdobrados nos seus enunciados.

Os teóricos que discutem o conceito de instituição serão colocados aqui para debaterem com os enunciados dispostos pelos sujeitos. Aponta-se na fala de Baremblitt (1992) que as instituições partem de uma premissa de atividade lógica, de acordo com o grau de formalização que adotam, perpassadas por leis, regras, normas e que quando não estão claramente anunciadas podem produzir regularidades em comportamentos.

Desse modo, as instituições, enquanto estruturas lógicas, servem a iminentes produções de saber que buscam a todo momento organizar espaços e relações sociais, visando organizar e ordenar as instituições que capturam as subjetivações dos sujeitos inseridos nesse *locus*, instituindo moldes próprios através de um certo poder. Portanto, a partir do exposto, enxergamos que as instituições portam um significado que torna evidente o seu papel de regular e normatizar alguns aspectos da vida humana.

A *identificação* é um dos significantes que bordejaram a fala do **Sujeito 1** a respeito da instituição escola em que trabalha. Identificação essa que se dá, pela narrativa do sujeito, através de certa carência que os alunos tinham dentro da escola na disciplina

de educação física, o que tornou a escola, na sua visão, *com as portas completamente escancaradas*. A *identificação* também parte da pressuposição de que existe por parte dos alunos um *respeito*. Esse *respeito* que a professora, em sua narrativa abarca, retrata os sentimentos transferidos pelos alunos na relação entre os pares que estão inscritos na transferência através da relação de amor-ódio.

O **Sujeito 1** aponta em seu discurso que os *alunos respeitam muito, e eu sou bem chata pra certas coisas, sou meio cri-cri assim*. É sabido que os alunos quando adentram as escolas carregam consigo a experiência relacional vivenciada com sua família, transportando em seu inconsciente todas as relações de frustração, representações de recalque, desejo e sua própria história que é representada por meios de simbolizações.

O que caracterizaria esse modo relacional em que o professor sujeito observa, frente a uma fortaleza de inquietações, como na escola, um espaço no *entre* da relação entre professor e aluno, exista respeito? Apontando para o respeito, é dele que a contemporaneidade parece demonstrar seu padecimento frente ao grande mal-estar dentro das escolas onde o professor está submisso a falta de respeito dos alunos.

Pois bem, nesse quesito, levantando todas as prerrogativas acerca da psicanálise sobre o funcionamento do aparelho psíquico do sujeito a partir de uma lógica regida pelo inconsciente, vemos que a condição de estar submetido à linguagem torna os sujeitos capazes de verbalizar suas tensões. Abrindo, assim, brecha para que o educador possa, na sua compreensão de profundidade do sujeito, entender o que existe de pessoal e de íntimo, sem manter o aluno em um estado de submissão à autoridade do professor, considerando que algumas situações de conflito vivenciadas pelo aluno na escola são de origem afetiva.

Então, numa conjectura psicanalítica de uma aproximação com a educação, lê-se que dentro de um ambiente escolar regido pelas regras do inconsciente possa se deter a um espaço de fala e escuta em que é possível se dar uma relação de respeito, como cita o **Sujeito 1** ao dizer que *os alunos, até aqueles que trazem problemas, não trazem pra mim enquanto professora, e sim enquanto cidadã, e a gente tem que correr atrás mesmo, procurar.*

Em outro ponto do seu discurso, o **Sujeito 1** aponta sobre uma *inquietação para que a gente se fortaleça*, demonstrando que carrega uma marca aflitiva sobre o fazer na educação, atravessada pela normativa institucional, revelada também em seu discurso ao apontar que é *uma busca constante, todas as práticas da gente, tudo que vem de cima, as mudanças na educação, que a gente tem que seguir, tem coisa tão distante do que deveria ser e que nem mesmo a gente consegue ter a real dimensão de como deveria ser*.

Essa narrativa remete ao que Freud (1980) proferiu no seu texto *O mal-estar na civilização*, argumentando que as instituições são representantes de conflitos, pois ao visar acabar com os entraves inerentes à proposição institucional, criam regras, normas e leis, que visam a dissolução desses conflitos, buscando a cura desse mal-estar que são impossíveis de sanar absolutamente. Em relação a essa ordem indicada por instituições, Freud (1980, p. 100) destaca que "[...] os benefícios da ordem são incontestáveis. Ela capacita os homens a utilizarem o espaço e o tempo para seu melhor proveito, conservando ao mesmo tempo as forças psíquicas deles".

Para o **Sujeito 2**, a escola *tem peculiaridades porque a própria comunidade tem, então isso de alguma forma está circulando sobre eles, e a instituição portanto traz essa peculiaridade, de trazer sujeitos, de conviver com histórias, trajetórias silenciadas*. *Então é uma instituição carregada de muitas culturas, de muitas histórias.* Nesta fala, o dizer do sujeito remete a um apontamento sobre a universalidade de regimento que consagra uma escola, que em um todo homogêneo muitas vezes descaracteriza o lugar do sujeito. Nessa propositiva, vemos que a concepção de sujeito inserido em uma instituição é uma visão universalista, pois para existir uma instituição precisa existir organização e ordenação, porém esse modo de operar, universalizando os sujeitos, captura as formas singulares de subjetivação, de modo que esmaecem, mas que precisam ter espaço para surgir na escola.

Diante da narrativa do **Sujeito 3**, percebe-se um modo peculiar de tratar sobre a instituição escolar, pois entre divagações anteriores em escolas que o professor sujeito pertenceu, houve implicações para a mudança do *locus* escolar, até que o sujeito se aproxima da instituição que fala, apontando conteúdos que representam um *contato dos alunos ser bem próximo, contato direto, muito diferente do lugar que eu trabalhava*. Esse ponto revela uma aproximação identificatória com a instituição escolar e com o signo que carrega o lugar do professor perante os alunos, denotando que o espaço parece ser um espaço que *ajuda a comunidade a galgar as perspectivas maiores. Ajudar é pra mim muito significativo, acho que meu trabalho tem um certo valor*.

Frente às costuras teóricas realizadas nessa unidade de análise, vemos que a psicanálise dentro das instituições fica convocada a demandar um olhar de sujeito pautado em sua concepção inconsciente, que não está aproximado às ideias sobre o indivíduo que, em muitas situações, é a proposição prática da escola ao olhar seus proponentes. Nessa direção, encontramos nos discursos dos sujeitos pesquisados os seus ditos e não-ditos sobre o que além das regras e métodos que possam ser aplicados a todos, uma pertinente

sensibilidade a experiência de cada sujeito, evidenciando uma única regularidade: manifestar-se de forma original através das formas que cada sujeito demonstra a sua singularidade subjetiva.

Nessa escuta, partindo de uma perspectiva de uma escola não-toda, enxerga-se uma exceção diante das narrativas sobre a instituição escolar, já que o bordejamento das falas se deu através de um discurso regido por ideias que encorajam cada sujeito a produzir o que encontram como significado na instituição, e de que forma representa a cada um sua singularidade, sua exceção.

3.6.2.3 Professor e aluno: relação que se constrói no Outro

Eu é um outro

Rimbaud

> **Sujeito 1**: Antigamente eu como aluna via o professor num pedestal, aquela pessoa que a gente chega com respeito que a gente só fala se for a respeito da disciplina que ele está ministrando, do assunto (...) eu vejo uma aproximação com os meus alunos de falar de vida, de falar de problemas, de falar de perspectiva (...) eu não vivenciei pelo menos quando eu era aluna. Vivenciei isso na faculdade, que a gente começou a se aproximar dos professores, mas na escola não (...) a aproximação de você conhecer um pouco o seu aluno (...) falar bobagem, contar piada, ou de falar coisa séria também, de confiança em pedir socorro em alguns casos (...) eu vejo essa diferença. Também só vejo essa, não vejo nenhuma outra não.
>
> **Sujeito 2**: Talvez essa relação mostre que nós estamos em movimento. A gente precisa se reelaborar (...) somos sujeitos e sujeitas que se constrói no outro e que precisa estar se reelaborando cotidianamente (...) não é estático esse processo de formação (...) a escola não é estática (...) o hoje não é o ontem. Temos um movimento que é constante (...) antes tínhamos uma ideia de um todo que estava no universo escolar e que era um homogêneo, hoje se consegue pensar (...) que existe essas subjetividades ali que precisam ser observadas (...) isso não se dá dentro de um jogo parado (...) se dá em movimento. O que se pede de nós dentro desse processo de transformação dentro da escola de hoje, de ontem, de todos os processos que circulam dentro da escola que é o de reelaboração.
>
> **Sujeito 3**: Nunca tive professores que tinham proximidade. Era aquela coisa assim bem distante mesmo. O professor lá na frente dando o conteúdo, dali ele não sai, não se envolve. Eu por exemplo sou bem diferente, dou um grau de liberdade bem grande aos alunos (...) tenho essa questão de ganhar eles, porque eles já têm aquela aversão. Ou a disciplina ou o professor. Ao longo dos anos eu percebi que quando eu consigo trazer o alunado para mim tá bem próximo (...) eu consigo extrair muito mais deles do que se eu estivesse só no quadro, saísse da sala sem me envolver de algum modo.

Para iniciar, conforme o modo de destacar os trechos dos discursos dos sujeitos participantes, é interessante fazer alguns destaques sobre os significantes que se revelaram nos enunciados, sendo eles: *aproximação, conhecer, construção, movimento,*

relação. Para tanto, o que fica interpretável a respeito do segredo que incorre na relação professor e aluno está associada a posição em que professor e aluno comportam nesse complexo.

A posição do professor não é um lugar fácil de sustentar pois, ali estão diretamente associadas projeções diversas remetidas a figura enquanto professor-sujeito. Então, seria aí que se situa o *pedestal* onde se enxerga um professor?

De certo modo, quando o professor vem a ignorar o lugar em que o aluno o coloca na relação, deduz uma forma de não acatar o lugar que lhe é atribuído pelo aluno, pois ali se situa o desejo inconsciente do estudante de conferir um *locus* determinado para o lugar do professor na relação. A partir disso, o professor tem por atribuição do aluno um poder que o confirma alguma autoridade, autoridade essa que não é colocada como imposição, mas que é delegada ao professor pelo próprio aluno.

O **Sujeito 1** aponta em sua fala uma aproximação que existe entre o professor e o aluno, que é maior do que outrora, quando o professor era visto em um pedestal. Refere-se à compreensão da importância em aproximar o aluno enquanto sujeito, instituído por situações que não perpassam apenas a lógica da escola e os entraves que podem advir dela, mas também sobre falar de vida, problemas e perspectivas. Esse fato reflete uma postura não vivida pelo sujeito pesquisado enquanto aluno, e entende a partir dessa experiência que quando se abre uma possibilidade para encontrá-lo não apenas como deposito de conhecimento, existe a chance de falar bobagem, contar piada, e que essa diferença é importante.

O **Sujeito 2** refere-se à relação entre professor e aluno que aponta um movimento, no qual a reelaboração é possível, quando se entende que sujeitos se constroem a partir do outro e que esse fato prescinde uma reelaboração cotidiana. Nos enunciados, o sujeito revela que a escola não é estática, que o movimento é constante e que a ideia de um todo escolar está imersa em um universo não homogêneo, em que subjetividades existem e precisam ser observadas, pois estão em constante movimento.

O **Sujeito 3** faz referência em seu discurso ao que seria bem distante na sua relação como aluno diante do professor, sem envolvimento. Encadeia nas palavras que adota uma postura diferente para dar liberdade aos alunos e, assim, consegue extrair muito mais deles do que se o professor sujeito estivesse em um modelo tradicional de ensino, saindo de um espaço imaginário da sala de aula para envolver os alunos de outro modo.

Assim, os enunciados dos sujeitos pesquisados, revelam subjetivamente um movimento de aproximação do professor enquanto sujeito que se dirige a outro sujeito da

falta, numa busca por reestruturar uma forma de lidar com os alunos em que um movimento diferente de um pré-estabelecido possa ocorrer, demarcando a diferença como função elementar para tratar as subjetividades que existem na escola.

Frente ao exposto, submeto a seguinte pergunta: o que decorre então da estrutura do encontro entre duas pessoas numa relação?

Escolho aqui o que Lacan (1995, p. 19) no seminário da relação de objeto escreveu sobre relações:

> O sujeito se esforça para manter suas relações de objeto a qualquer preço, utilizando todas as espécies de acomodações nesse objetivo: mudanças de objeto com o uso de deslocamento, ou da simbolização, que, pela escolha de um objeto simbólico arbitrariamente investido dos mesmos valores afetivos do objeto inicial, vai lhe permitir não se ver privado de relações objetais .

Dessa forma, enxerga-se que a autoridade entre professor e aluno não é algo da ordem consciente sujeita à vontade do professor. Como Lacan (1992) cita, é algo que está contido, de forma involuntária, na própria relação entre pares e que subsiste nas relações fundamentais, mantendo-se através da linguagem e que "[...] instaura-se um centro número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas" (LACAN, 1992, p.11).

Lacan (1992) demonstra que algo se apresenta nas desigualdades entre a relação com o outro, quando algum está na posição de saber para o outro. Logo, a relação do professor com o aluno em que o *pedestal* é visto como um respeito, demonstra também que há a transferência, envolvendo a maneira de saber, através de processos e seus momentos, nos quais, na relação, o aluno extrai uma verdade na relação com o Outro.

Além de um conhecimento que dará lugar para uma transformação de saber, o que um professor pode transmitir para um aluno?

Cogita-se que um professor não precisa saber de tudo. Aliás, quem sabe de tudo não sabe de nada! Há nisso uma ideia de que "[...] às vezes, mais conhecimento gera paralisia e não poder" (VOLTOLINI, 2020). Porém, ao se ver nessa posição, o aluno fica submetido a sua posição de objeto perante o professor, e essa relação pode ser instigante, angustiante, e que proporcione o lugar de problematizar o saber para que o aluno possa escrever seu próprio lugar na sua relação com sua verdade, seu saber.

Esta passagem reflete o que Dunker (2020, p. 187) escreve sobre a relação do professor com o saber, dizendo que "[...] se o saber é reprodutivo e burocrático, é isso que

ele vai transmitir". Como colocado pelo **Sujeito 1**, a relação entre professor e aluno existe para ele na *aproximação* com os alunos, para falar de *vida*, *problemas*, e *perspectivas*, transmitindo um lugar onde outros envolvimentos se relacionem com o compromisso com o saber, possibilitando a passagem do aluno de um ponto para o outro, no qual o *respeito* é diferente do movimento de domínio que a escola exerce, de certo modo, buscando através de uma homogeneização, o gerenciamento totalizante de uma forma de agenciar a aprendizagem na sala de aula.

Nesse ínterim, a *aproximação*, *falar bobagem*, *contar piada* ou *falar de coisas sérias* assumem um ponto de diferença na relação professor e aluno. Lacan (1995, p. 20) diz que:

> Existe, certamente, uma distância entre aquilo que é implicado por uma certa construção do mundo considerada como mais ou menos satisfatória em determinada época e, por outro lado, o estabelecimento da relação com o outro em seu registro afetivo, até mesmo sentimental, condicionando o levar em conta as necessidades, a felicidade, o prazer do outro.

Essa passagem de Lacan (1995) reflete sobre a implicação do professor para além de uma transposição de conhecimento na relação com o outro na sala de aula, abrindo margem para uma capacidade de refletir sobre o lugar onde, segundo Voltolini (2020, p. 87) supõe-se "[...] a presença de um sujeito", em que se lida com os limites de conjuntura, levando em consideração o trabalho do professor fora do seu planejamento em que "[...] há algo que ultrapassa o plano da consciência" (VOLTOLINI, 2020, p. 86). É o que ultrapassa, o que escapa do que se planeja que se envolve o sujeito ao bordejamento do real, onde não existe possibilidade de totalizar as variáveis de aplicações de métodos na relação entre professor e aluno.

Aqui, conferida a palavra ao professor almeja-se olhar a forma como esse sujeito fala do aluno, como isso aparece em seu discurso, e que apareceu aqui através das *bobagens* que Voltolini (2020, p. 100) escreve como "[...] besteiras que podem levar mais longe em termos de saber [...]", remetendo nesse mesmo discurso o que propõe Freud, através da associação livre.

Falar livremente é falar de bobagens, pois esse instrumento de fala nos leva a conhecer o desconhecido daquilo que falamos, mas não escutamos, que quando falado coloca em jogo o saber que o sujeito constrói sobre si, conferindo a esse objeto a fala. Sobre isso, Lacan (1992, p. 22) diz ter: "[...] uma certa função de complementação com relação a alguma coisa que se apresenta como um furo, até mesmo como um abismo na

realidade". E assim, estamos diante de um dizer, como Lacan (2008, p. 51) situa que é um dizer "[...] de um outro que nos conta as suas besteiras, seus embaraços, seus impedimentos, suas emoções, e que é nisto que se trata de ler o quê? – nada, senão os efeitos dos seus dizeres".

"Como sair da besteira?"

Pergunta Lacan (2008, p. 20), e ele mesmo responde, dizendo que "[...] a besteira é aquilo que a gente foge. Os discursos visam sempre a menor besteira, à besteira sublime, pois *sublime* quer dizer o ponto mais elevado do que está embaixo". A besteira então tem um lugar de invocação na relação em que se constrói por esse professor sujeito com o aluno, legitimando o que se deseja englobar, recortar o que se diz na relação de falta que se estabelece com o outro na cena educacional. É o que se tira proveito.

E o que se inscreve nessa relação?

É a pergunta que não se dirige ao **Sujeito 2**, mas que faz no seu discurso aparecer a *relação* de *movimento* que a ligação entre professor e aluno se situa. Esse *movimento* demonstra a possibilidade de uma invenção, um fazer algo com o desejo que muitas vezes permanece esmaecido na lógica totalizante da escola. A essa relação de movimento se indica o que pode ser apreendido pela via da busca de um objeto perdido, colocando no centro da dialética entre professor e aluno uma tensão fundamental, que se reinventa como elemento de conflito essencial na busca por um objeto de desejo, seja ele o saber ou não, que é impossível de saciar.

Para tanto, o *movimento que é constante* não se situa dentro de *um todo* que está no *universo* escolar e que há *um todo homogêneo*. Esses enunciados presentes no discurso do **Sujeito 2** revelam que existe algo na relação entre professor e aluno, e que existe um mais além que é desconhecido pelo sujeito e está fora do seu alcance de conhecimento, que marca a sua diferença, a busca pelo seu sentido e seu consequente movimento, que é marcado pela impossibilidade de estabelecer o Um que interessa a educação totalizante.

É importante ressaltar algo que aparece no discurso do **Sujeito 2** de forma reiterada sobre o *processo de transformação dentro da escola de hoje*, que remete a um ponto de propensa reflexão. Para a psicanálise, há na contemporaneidade uma queda no desejo do professor de oferecer na transmissão de saber uma interrogação sobre o mundo, sobre as coisas, colocando em transposição as técnicas de aprendizagem que são imbricadas pelos sistemas pedagógicos de individualização, onde se firma um obstáculo na relação entre professor e aluno na cadência da sustentação de um desejo de ensinar e de aprender.

Há aí o que o **Sujeito 2** engendra em seu discurso sobre os *processos que circulam dentro da escola*, que é de *reelaboração*, se *revisitando a todo tempo* na *forma de agir em face das constantes* mudanças, pois em toda relação existe experiência, uma função singular de constituir uma realidade e é por essa via da falta, de retorno a experiencia da falta do objeto que Lacan (1998, p. 23) diz que "[...] poderemos ressituar o termo relação de objeto, e restituir-lhe seu valor verdadeiro.

A falta de *proximidade* com os professores que não se *envolvem* com alunos e que não dão *liberdade* a eles, elaboraram uma *questão* para o Sujeito 3 em seu enunciado. A leitura desses significantes se deu em ordem e demonstram o modo como a sua própria relação de aluno com os seus professores convocaram a sua suposição sobre o seu fazer.

Dunker (2020, p. 199) afirma que "[...] um verdadeiro professor não transmite conhecimentos ou conteúdos que ele aprendeu ou domina, mas a *relação* que ele tem com o saber do qual também se torna autor ao tornar seu o que lhe foi legado". É dessa convocação que parece se tratar o enunciado do **Sujeito 3**, quando o próprio pesquisado faz sua torção para galgar a sua marca estilosa frente a essa falta que lhe remete a sua relação com seu professor enquanto aluno, na busca de um estilo próprio. É nessa criação que o **Sujeito 3** *extrai* algo a mais dos alunos quando se livra de *ficar só no quadro*, revelando seu modo de se relacionar com seu desejo e saber. No fundo da relação entre professor e aluno podemos apontar o que Lacan (1995, p. 21) situa sobre o objeto, como sendo "[...] instrumento para mascarar, enfeitar o fundo fundamental de angústia que caracteriza, nas diferentes etapas do desenvolvimento do sujeito, sua relação com o mundo".

O sujeito sem origem, portanto, se constitui através do Outro, e essa relação se engendra em um processo de *hiância*, que significa uma relação que se cria através de uma grande fenda. Nesse sentido, há de certo modo uma relação que subordina o sujeito através de algo que é bordejado por um saber. Essa relação que acontece entre o sujeito e o Outro se articulam de modo a transitar, circularmente, o que o sujeito vê de si mesmo no campo do Outro. Apesar de circular, esse processo não é recíproco, é sem simetria, desigual, diferente, o que faz surgir o sujeito de sua significantização, de sua fala, como é esboçado nessa unidade de análise.

3.6.2.4 Ensino e aprendizagem: desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber[4]

> **Sujeito 1**: A princípio a gente tenta falar a linguagem deles (...) uma coisa que eles entendam, despertar o interesse deles também, mas também tem um pouco de autoridade. Um pouquinho de ‘’tu vai fazer porque tu tá na minha aula e quem manda aqui sou eu’’. Nas aulas teóricas as perguntas são mesmo de provocações (...) eu fiz várias perguntas e eles iam interagindo e falando bobagem, e eu ia falando bobagem também, porque bobagem é uma coisa que tem na minha aula. Eu nutro as aulas de forma que eles sejam capazes, que eles se desafiem (...) me preocupando em propor atividades, trabalhos, seminários que eles consigam fazer sozinhos, trazer a prática, não só a teoria (...) eu tento em cada unidade fazer coisas diferentes (...) várias possibilidades pra que pessoas que tem habilidades diferentes e gostos diferentes também possam ser contemplados.
>
> **Sujeito 2**: Gosto muito das perguntas (...) das perguntas que eles fazem. Penso que na hora que eles perguntam ou que eles perguntam pra mim ou para o outro, de alguma maneira aquilo inquietou e eu acredito que isso se transforma, se retorna como conhecimento mais sólido (...) gosto muito das provocações e questionamentos. Isso porque eu tenho uma inquietação com essa ideia que a gente precisa passar e eles aprendem. Quando eles perguntam pra gente acho que a gente consegue trabalhar de forma mais significativa (...) penso que quando eles perguntam a gente exercita a escuta e quando a gente exercita a escuta eu consigo trabalhar junto com meu aluno (...) a compreensão de que nem tudo ele vai gostar mesmo. Nem tudo eu vou estar ali inclinada a aprender com profundidade. Então (...) quando eles trabalham dentro dessa coisa do questionamento é quando eu entendo que realmente tá ali (...) que de algum modo a gente conseguiu trabalhar.
>
> **Sujeito 3**: Sou mais tradicional na verdade. Eu costumo dizer que eu dou a mesma aula duas vezes (...) acredito que a gente não deva perder o conhecimento científico mesmo, de dar o conteúdo mesmo, com a linguagem. Só que falar dessa forma eles não entendem, então eu procuro trazer assim pra linguagem deles (...) aí eu vi que tinha que instigar, comecei a fazer perguntas pra saber quem responde.

Muitas questões inquietam o saber fazer do professor na cena escolar para que o aluno aprenda. Desse modo, qual seria a forma singular que cada professor sujeito utilizaria para fazer o processo de ensino e aprendizagem acontecer?

Contextualizando o ensinar e o aprender Almeida (1993) diz que, de forma geral, ensinar se conceitua através de um ato que é correspondente a transmissão de conhecimentos. Transmissão essa que considera, inevitavelmente, um sujeito professor e um sujeito aluno. Um que se coloca na função de ensinar e outro na função de aprendiz.

O **Sujeito 1** refere-se em seu discurso ao que é preciso falar acerca da linguagem dos alunos, para que se possa despertar o interesse deles. Utilizar de provocações para

[4] Termo empregado por Dunker (2020).

que os alunos falem bobagens e interajam também é uma forma que o sujeito reitera sobre a forma estilosa que tem de anunciar o seu modo de ensinar na sala de aula. Refere-se à si como um professor que trabalha com as bobagens que existem em sua aula e considera que essa é uma forma de despertar o interesse dos alunos, nutrindo as aulas de forma que os alunos sejam capazes de se desafiar. Assim o **Sujeito 1** descreve que tenta trazer coisas diferentes para a sala de aula que abram possibilidades para os alunos que têm habilidades e gostos diferentes possam ser contemplados no processo de ensino e aprendizagem.

O **Sujeito 2** abre no seu discurso referência ao gosto que tem pelas perguntas na sala de aula. Mas não as perguntas que pode fazer enquanto professor, e sim as perguntas que os alunos fazem, pois acredita que nesse movimento os alunos perguntam algo que os inquieta. O sujeito pesquisado acredita que essa é uma forma de enxergar uma transformação significativa no conhecimento que é compartilhado.

Para o sujeito, as provocações e os questionamentos atendem as necessidades de um espaço que possa estar aberto para exercitar a escuta tanto de professor quanto de alunos, abrindo possibilidades para entender que a compreensão do aluno não vai se inclinar sempre com profundidade, pois nem tudo que estiver disposto em sala de aula o aluno vai gostar. O trabalho com o questionamento para o professor sujeito se configura como um trabalho de movimento que os alunos trazem para o professor e que ele dá significado para o ato educativo.

O **Sujeito 3** implica em seu discurso que não costuma dar a mesma aula mais de uma vez, acreditando que precisa existir algo do científico nas aulas, do conteúdo que deve ser ministrado, sem deixar de buscar uma linguagem que traga os alunos para próximo da forma de ensinar. É um meio de instigar os alunos de algum modo para aprender e também é comum à sua fala trazer perguntas para que os alunos respondam, quebrando um pouco o ciclo do silêncio em sala de aula.

É possível notar, que os três sujeitos implicam em suas falas o que no seu modo de proporcionar o ensino aos alunos não deixa de lado, o conhecimento que devem expor nas aulas, mas implicam um questionamento de como fazer com que o aluno aprenda de um modo singular. Isso parte também de uma forma específica, que os professores sujeitos encontram em sua experiência e reflexão, de como expor um conhecimento e permitir com que este transite entre as subjetividades, para se transformar em saber pelos alunos. Nas entrelinhas, escuta-se que os professores buscam algo nos alunos que possam os implicar dentro de uma dúvida e um questionamento que estão provocados em todo movimento de transposição de saberes.

O conhecimento por sua vez, para Almeida (1993, p. 32) "[...] não pode ser transmitido de uma vez só e sua transmissão não se dá no vácuo, ou seja, na ausência do outro". Dessa forma, o conhecimento vem a se fundar através da relação do ensino e da aprendizagem, em que um conhecimento é sempre conhecimento do outro, aqui colocado no lugar do professor.

A aprendizagem é para Almeida (1993) um processo de transmissão de conhecimento em que há dois polos onde se produz a transferência de saber. Um dos polos é representado pelo lugar daquele que sabe, *o outro do conhecimento*, e o segundo lugar pelo sujeito do conhecimento, que se torna sujeito exatamente por conta da transmissão que ocorre. Portanto, a relação entre ensinar e aprender constitui-se através de um vínculo que não existe sem o outro, pois não há ensino sem transmissão de conhecimento, bem como não existe aprendizagem sem atribuir que há em um sujeito uma suposição de saber

No princípio é *falar a linguagem deles*, como narra o **Sujeito 1**, aparentando o que na cena escolar situa o aluno sujeito, com a representação de um significante que nomeia o seu lugar inconsciente através da linguagem e que o coloca frente ao professor diante de um saber não-sabido, considerando o inconsciente estruturado como uma linguagem a partir dessa perspectiva. Nesse ponto de interlocução, vemos o que o **Sujeito 1** revela em sua fala, ao apontar o que possa existir em *uma coisa que desperte o interesse do aluno*, o lugar de uma suposição de saber.

Lacan (1988, p. 311) destaca que através das indagações colocadas como enigmas diante do outro "[...] nada fazemos a não ser dar à fala do sujeito sua pontuação dialética". Ou seja, nesse quesito, interpreta-se que através das *provocações* que o professor sujeito reitera em seu discurso, há possibilidade do professor se colocar em uma posição em que se permita transferir o saber do sujeito, o que dá sentido e efeito a sua cadeia de significantes, marcando um saber próprio do aluno.

Sobre esse estilo de ensinar, Leandro de Lajonquière (1999, p. 176) afirma que esse ato "[...] instaura, retrospectivamente, um tempo no qual o sujeito desprovido de saber algum e, portanto, de agora em diante quer saber sobre aquilo que passou a fazer falta". Essa falta que o autor remete em sua afirmação indica o limite de todo o saber que aponta algo de uma verdade inconsciente, lugar de um saber não-sabido, onde se pode partir para uma articulação de respostas, afinal para encontrar um saber antes desconhecido é preciso indagá-lo e buscá-lo. Ao citar o exemplo de como na sua experiência o professor **Sujeito 1** instiga os alunos no processo de ensinar e aprender, é

revelado que as *perguntas* abrem margem para as *interações* e novamente o significante *bobagem* aparece na narrativa. Os alunos falando *bobagem* e a professora falando *bobagem* também pois, *bobagem é uma coisa que tem na minha aula*.

Lacan (2008) na sua transmissão do XX seminário abre um complemento ao escrito para falar sobre *a besteira*. Para ele, o discurso, a presença são em si a besteira de cada um. E abre a afirmação sobre o discurso analítico ser o discurso que suporta a dimensão da besteira, já que em sua nuance se revela o aforismo *não há relação sexual*.

Então, Lacan (2008, p. 20) diz que

> com aquilo que se interroga o lado do sujeito, para produzir o que? – senão besteira. Mas, depois de tudo, em nome do quê é que eu diria que, se isso continua, é besteira? Como sair da besteira? (...) besteira é aquilo que a gente foge. Os discursos visam sempre a menor besteira, à besteira sublime, pois sublime quer dizer o ponto mais elevado do que está embaixo.

Desse modo, implica-se na dimensão da besteira, apresentada na narrativa do professor sujeito, o que não muda e chega sempre ao mesmo ponto, sendo algo de um resto na relação e da ordem do impossível no liame entre ensinar e aprender, mas que confere ao professor estar em um lugar onde se é capaz de se colocar na posição de objeto causa de desejo. O discurso do analista se oferece como causa de desejo, assim o professor na sua dimensão da besteira entre o aluno e o espaço da aprendizagem, confere no limite da impossibilidade de um saber todo, o que pode advir de uma produção fervilhante frente ao sujeito barrado, possibilitando com que o aluno em sua *besteira sublime* possa manifestar a sua singularidade, sem se desviar dos equívocos da aprendizagem, aproveitando da relação professor e aluno o que como produto do discurso da aprendizagem se produza os significantes singulares de cada sujeito, *despertando o interesse deles*, como o sujeito pesquisado narra.

Ao permanecer na nuance das perguntas, para o **Sujeito 2**, as *perguntas* refletem algo que de *alguma maneira inquietam* os alunos. Então o professor **Sujeito 2**, demonstra que gosta *muito das provocações e questionamentos* pois *quando eles perguntam* parece que o trabalho acontece de forma mais significativa. O que teria então de revelador na forma de abordar os alunos frente aos questionamentos?

Aparenta que para o **Sujeito 2** há efeitos a partir das *provocações e questionamentos*, resultância que provoca um saber, como cita Kupfer (2013, p. 122) "[...] só assim o saber poderá produzir os efeitos que lhe cabe produzir: efeitos de modelização

de gozo, de sustentação do mal-estar na civilização e, talvez, a criação de saídas – sempre provisórias – para o inevitável *falta-a-ser*".

A este *falta-a-ser* implicado nessa análise busca-se entender como, a partir dessas *provocações e questionamentos* que o sujeito barrado começa a articular e nomear significantes, abrindo possibilidade para a assunção da linguagem no espaço de ensinar e aprender. E é exatamente na condição da linguagem que também se opera um limite, limite esse que indica uma fenda no real pela articulação significante.

A *escuta* é também colocada pelo **Sujeito 2** como exercício dentro da sala de aula, pois *quando a gente exercita a escuta eu consigo trabalhar junto ao meu aluno*. É importante sublinhar esse dado, visto que a escuta é um elemento psicanalítico que faz o sujeito operar através de suas palavras uma cadeia de significantes, fazendo emergir o sujeito do inconsciente, não escapando dele, produzindo seus efeitos entre lapsos, ato falho, chistes e sonhos.

Escutar é ouvir o que o outro fala, o que ele direciona enquanto semi-dizer. Para Ornellas (2019, p. 78) "[...] escutar é dar sentido ao espaço que cerca o aluno. Ao escutar os ditos e os não ditos, produzem-se, ampliam-se e repetem-se o afeto prazeroso e o desprazeroso, e desse processo de repetição pode emergir a criação".

Esse ponto de proposição acerca do sujeito do inconsciente, onde o seu surgimento se dá através da escuta, demonstra o que na fala do **Sujeito 2** é colocado como ponto onde o sujeito emerge através de um saber por um *questionamento, trabalho, movimento*. A essa operação estilosa narrada por esse sujeito, no qual as margens do discurso se interpõem questionamentos acerca daquilo que se deseja saber, abre precedente para o que Kupfer (2013, p. 125) concluiu sobre a renúncia do professor ao lugar do controle da aprendizagem do aluno, dizendo que

> [...] quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis.

Referente a essa interlocução, é possível pensar que um professor no processo de ensino e aprendizagem pode conceder ao lugar do aluno à disposição de objeto, causa de desejo a serviço de uma busca por um encontro de suas respostas, construindo além do conhecimento, o seu próprio saber.

Para o **Sujeito 3**, *trazer para a linguagem deles* também é algo relevante no processo de ensinar e aprender. Apesar de revelar em seu discurso que *não se deve perder*

o conhecimento científico mesmo é preciso fazer algo além da aplicação da episteme. Segundo Lajonquière (1999, p. 171) "[...] o transmitido é uma insígnia epistêmica e não todo o conhecimento que qualquer aprendiz, alguma vez supôs a um mestre circunstancial. Assim uma parte se transmite; mas ela não é toda a *episteme*". Portanto, na relação de ensinar e aprender também se encontra uma transmissão que se localiza para além de um saber epistemológico, que não está submetido a uma redução de conhecimentos, servindo a uma lógica de ideal pedagógica.

Diante do exposto analisado, é compreensível que exista algo além dos conhecimentos que são transmitidos de alguma forma na relação de ensinar e aprender, que bordejam uma ilusão epistemológica de um saber que pode ser transmitido em sua totalidade. Na suposição do sujeito, suposto saber há, como motor da transferência, o trabalho de uma construção, construção inscrita na dúvida, que faz tanto o professor pensar na relação da aprendizagem do aluno, quanto o aluno em relação ao saber do professor.

3.6.2.5 Interesse do aluno: quando há algum sabor em saber[5]

> **Sujeito 1**: A escola, o que é a escola? São seus componentes (...) o próprio aluno, (...) cada disciplina, de cada conteúdo, além da capacidade intelectual do aluno, além da questão de gosto do aluno, os alunos são completamente diferentes uns dos outros. Nem a farda é igual, que a gente entrega a farda e eles modificam (...) não tem como pensar em igualdade nesse sentido não. O que a escola precisa (...) é identificar as possibilidades, identificar o que há de ponto positivo em cada aluno, principalmente nos que não estão tão engajados, e tentar aproximar pra tentar fazer com que o processo aconteça (...) é o desafio diário da gente, a gente não consegue ainda de forma efetiva, ou na quantidade necessária pra que a gente melhore os nossos índices (...) a gente não consegue. Tem uns entraves psicológicos grandes aí.
>
> **Sujeito 2**: Acho que precisa enxergar que ele não se interessa pra todas as atividades (...) e isso não é ruim (...) gosto de fazer atividades diversas, que trabalha a oralidade, que trabalha a escrita (...) sempre falo pra eles, vocês podem tudo. E realmente ele vai poder, vai se dar bem na matemática, na biologia, onde ele queira (...) é importante a gente também ter sensibilidade e eles internalizarem também isso (...) perceber isso de que algumas competências pra cada um de nós ele se eleva. Acho que a gente precisa perceber essas competências variadas, estimular que essas competências sejam ainda mais exercitadas, mas de alguma maneira mostrando (...) que ele não precisa ser 100% em tudo porque nós não somos 100% em tudo. Esse não ser 100% em tudo (...) nos coloca dentro de uma coisa (...) da necessidade do outro (...) o outro tem tantas competências e eu tenho outras (...) e isso faz emergir a ideia da diversidade e o respeito a diversidade. Isso (...) faz com que a gente se lembre que nós somos vulneráveis e que nossas vulnerabilidades precisam ser

[5] Termo empregado por Dunker (2020).

> respeitadas. É perceber essas diferenças, essas competências, essas singularidades e respeitá-las.
>
> **Sujeito 3**: (...) é difícil ter um aluno que é bom em todas as disciplinas ou que tenha interesse por todas as disciplinas (...) o que a gente vê é quem gosta mais da disciplina de humanas não gosta mais da disciplina de exatas (...) é importante ver, mas acho que é importante priorizar o que o aluno mais gosta (...) a gente não vê tudo, mas o que nos interessa é o que a gente vê.

Na contemporaneidade muito se julga acerca da capacidade do professor com o seu fazer, de interferir na capacidade do aluno de apreender conteúdos em sala de aula, e esse movimento do ter que aprender a qualquer custo e de qualquer maneira provoca um movimento de *abrir mão* do olhar enquanto sujeito, e aqui neste escrito, o sujeito da psicanálise, sujeito do desejo.

O **Sujeito 1** refere-se em seu discurso que a escola são seus componentes, e que cada disciplina e conteúdo são validos para a aprendizagem do aluno, além da sua própria capacidade intelectual e do gosto do aluno para cada disciplina ser diferente um dos outros. Frisa que não há como pensar em igualdade, pois não há nada nesse sentido que demarque o espaço escolar. Afirma que a escola necessita identificar as possibilidades de cada aluno e tentar se aproximar disso para buscar que o processo da aprendizagem aconteça de uma forma efetiva, sendo esse o desafio diário da escola, pois há muitas tentativas, mas pouco se consegue no intuito de melhorar os índices devido a existência de alguns entraves psicológicos dentro da escola.

O **Sujeito 2** refere-se em seu discurso ao que é preciso enxergar. Que os alunos não se interessam por todas as atividades de uma forma homogênea e que esse fato não seria algo tão ruim pois, atividades diversas, que atendam uma diversidade escolar, trabalham questões como oralidade, escrita, dentre outras que proporcionam aos alunos trabalharem com as diferenças, enxergando que cada um tem ou pode desenvolver uma competência diferente. Afirma que os alunos não precisam ser 100% em tudo, e que não ser os cem porcento é muito importante para que os alunos perceberem que uns colegas têm determinadas competências e outros terão outras, o que faz emergir a ideia da diversidade e do respeito à diversidade. Enfatiza, por fim, referindo-se à importância de perceber as diferenças, competências e singularidades para poder respeitá-las.

O **Sujeito 3** refere-se em seu discurso ao que é difícil enxergar em um aluno que se interesse por todas as disciplinas, e acredita que é importante priorizar o que o aluno

gosta, citando exemplo do ensino universitário, em que os alunos não veem tudo, mas o que interessa, o que buscam ver.

Nos contornos dos ditos dos sujeitos da pesquisa é possível escutar que há algo particular no discurso dos três professores que demonstram a sensibilidade desses sujeitos em relação a escola e a diferença que perpassam esse ambiente, por ser um espaço atravessado por subjetividades e, consequentemente, bordejado por sujeitos singulares. A análise subjetiva dos discursos aponta para a vivacidade que o exercício a diferença proporciona ao espaço educacional, tendo em vista que exercitar as diferenças é também exercitar a escuta de sujeitos desejantes, que não podem desejar uns pelos outros e que, por isso, não podem se interessar por tudo.

O desejo, para Freud (1905) é o desejo do inconsciente, desconhecido. Desse modo como (re)conhecer o que o aluno deseja saber?

Essa pergunta também se refere ao professor, pois o aluno não tem ciência do que deseja, do que quer, e nem mesmo o professor. Em seu escrito, Kupfer (2006) expõe que é atividade do analista reconhecer a concepção do desejo e as repercussões inconscientes, porém para a autora é possível que um professor legitime a atividade inconsciente e a sua interferência no processo de aprendizagem de um aluno, consequentemente estando mais sensível a subjetividade do aluno. Partindo dessa perspectiva, aqui dedicarei uma análise sobre o lugar da formação do desejo de saber do aluno-sujeito na sua condição faltante na percepção do professor.

Para Dunker (2020), a transmissão do saber se dá através do fenômeno da transferência. Não basta apenas o aluno estar inclinado para aprender algo na relação pedagógica na qual encenam, transmitindo conhecimento o professor, e o aluno aprendendo algo. O aluno precisa apreender. E essa apreensão, parte de onde?

Os impasses contemporâneos frente a jornada da aprendizagem encenam a dificuldade do campo da educação ao vislumbrar que um saber ele não é todo transmitido. Para Ornellas (2019, p. 65) “[...] transferência é uma palavra de origem latina, composta pela predisposição *trans*, que quer dizer *além de* e pelo verbo *ferre*, cujo significado é *levar* ou *trazer* ou *transportar* e *suportar*”.

A sala de aula, permeada por sujeitos falantes, anuncia a decorrência da condição transferencial, pois há ali um conjunto de representações que são transportados através da linguagem dos processos psíquicos, deslocando sentidos e afetos na relação professor e aluno. Transportar representações quer dizer que há um significado dessa transferência

na relação com o outro, em que cadeias significantes são enodadas na estrutura de cada sujeito, implicado na relação com o outro sujeito falante.

Colaborando com essa relação transferência e desejo de saber, Kupfer (2006) assinala que na aproximação com o desejo de saber a intensidade desse fato não está associada a matérias cognitivas, mas sobretudo na relação transferencial, pois na perspectiva da dissolução do complexo de édipo os professores, há a condição de ocupar de forma imaginária o lugar do limite, da lei, favorecendo a assunção da transferência e do desejo de saber.

Há então um laço particular para cada aluno. Cada aluno institui com o professor com o qual se relaciona de forma inconsciente o que está implicado na busca por um saber. Abre-se o espaço para a questão que o faz buscar saber, e é sobre essa condição que a operação se dá.

Nos enlaces discursivos do **Sujeito 1** nota-se que ao entoar a pergunta do que é uma escola, a resposta se dá por aquilo que lhe conserva enquanto instituição: *seus componentes*. O significante *além* é demarcado com um sentido do que vem de fora da escola, delimitando um espaço privilegiado do olhar do professor para questões que faltam na relação do ensino e da aprendizagem que estão *além da questão do gosto do aluno*, pois *são completamente diferentes um dos outros*.

Nesse *além* é possível associar nas palavras de Lacan (1958, p. 51) o que se ele se refere ao desejo de saber, que neste caso não está associado ao que o professor demanda ao aluno que possa ser o seu desejo de aprender, mas sobre o que "[...] o sujeito tem por reencontrar, que é este desejo do Outro, nosso desejo, este desejo que está presente somente no que o sujeito supõe que o demandamos"

Portanto, a articulação do desejo com a falta é uma particularidade da psicanálise, e o professor em posição de objeto causa de desejo para o aluno aponta o vazio e a falta constitutiva, podendo manter aberta a perspectiva do desejo. Então, "[...] este desejo do sujeito, enquanto desejo do desejo, abre-se sobre o corte, sobre o ser puro, aqui manifestado sob sua forma de falta" (LACAN, 1958, p.516).

É interessante o apontamento a diferença que o **Sujeito 2** anuncia em seu discurso, pois o dever entender tudo apaga as singularidades e as diferenças naturais da condição de um sujeito como sujeito desejante dentro de um espaço escolar. Ser diferente um do outro marca o lugar de pensar e suportar o lugar da diferença, do vazio, da falta que marca a condição do sujeito desejante na cena escolar. É o que Lacan (2008, p. 19) cita no XX seminário: "[...] e é a coisa completamente diferente do Um da fusão universal".

A chance de *identificar* as *possibilidades* e *tentar aproximar* o aluno de um engajamento em busca do seu saber é colocado pelo **Sujeito 1** como um *desafio diário*. Esse *desafio diário* que é colocado pelo professor sujeito é, segundo Kupfer (2006), o lugar nada fácil em que o professor é colocado na transferência, no sentido de que o que o aluno desejaria fosse que o professor sustente o lugar que ele mesmo o colocou.

Essa dança de significantes, presentes no discurso desse sujeito professor, demonstra o que Dunker (2020, p. 188) analisou na escola sobre o "precisa estudar", referindo que o aluno a partir dessa premissa "[...] começa a resistir quando nós (a escola) começamos a querer dominar, homogeneizar e gerenciar completamente o processo de sua aprendizagem".

O *desafio diário* que é colocado pelo professor é o que também engendra o *tentar fazer o processo acontecer*, mesmo que demarcado pela falta do que *não consegue ainda de forma efetiva*, pois no lugar do professor o manejo de articular o seu lugar de suposição de saber também reconhece o lugar de um estilo, de um manejo único com o objeto causa de desejo de saber do aluno que sustenta a transferência da relação, o lugar da singularidade. Portanto, onde há o interesse do aluno em aprender? "Em sua hiância, ou seja, naquilo que causa o seu desejo" (LACAN, 2008, p. 17).

Dunker (2020, p. 188) escreve que "[...] não adianta achar que a escola se tornará um parque de diversões e que toda aprendizagem 'chata' será algum dia abolida". Para ele, é preciso criar uma boa posição para aprender. Mas de que lugar se trataria essa boa posição para aprender?

O lugar da falta, inquietante, onde é possível *enxergar* que o aluno *não se interessa para todas as atividades, e isso não é ruim*. Assim como esse apontamento do professor, Lacan (1997) expressa em seu escrito que o desejo é sempre desejo do nada, e nunca conseguirá ser alcançado de forma totalizante, sendo um desejo que não se tem controle e não se permite elucidar de forma clara. Significantes como *diversidade* e *diferença* estão presentes nos enunciados desse sujeito pesquisado, o que demarca a tensão do Um. Tensão que demonstra a diferença nas *competências* de que cada um na cena escolar, demarcando seu desejo na busca por um saber, perdido, "visada da falha", como Lacan (2008, p. 14) cita. Essa marca da diferença é sobretudo uma marca do aluno que na relação com o professor em sala de aula demonstra uma causa no inconsciente do aluno, marca da transferência, de imagos primitivas que são direcionadas ao professor (KUPFER, 2006).

Perceber essas *competências*, como o **Sujeito 2** coloca, poderia dizer diferenças, que exercitadas têm um potencial para fazer o aluno trabalhar, pois como anunciado por Lacan (2008), é pela impossibilidade de estabelecer um todo que o Um pode ser enunciável, onde o aluno *não precisa ser 100% em tudo*. E por mais que o engendramento social, cultural e político-pedagógico imponham essa proposição, ainda falta, pois tudo que se fecha, é "[...] nada mais compacto do que uma falha" (LACAN, 2008, p.15).

Na lógica colocada pelo professor **Sujeito 2** o *100% em tudo* será aqui explicitado por um conjunto, um conjunto finito, fechado. Cem porcento seria o limite?

Pelo pensamento lacaniano o limite do compacto denuncia uma falha, uma falta, já que na relação com o outro há uma forma infinita de fazer interseção entre os conjuntos fechados. Tudo isso está implicado nessa fala entre a oposição do finito e do infinito, como Miller (2016, p. 19) cita:

> o não-todo de Lacan não tem valor a não ser inscrito na estrutura do infinito. O não-todo quer dizer que não se pode formar o todo. É um não-todo de inconsistência e não de incompletude. E por isso que o não-todo de Lacan, o qual podemos alcançar por uma via lógica totalmente precisa, só tem valor se inscrito numa estrutura de infinito.

A citação de Miller (2016) reflete a proposição do não-todo, inconsistente, na qual não é possível alcançar algo por uma lógica completa e precisa. Se seguirmos essa lógica na análise interpretativa da fala do **Sujeito 2**, veremos que *esse não ser 100% em tudo* é percebido no Outro, que *o outro tem tantas competências e eu tenho outras, junto com aquele nós formamos um todo*, faz *emergir o respeito a diversidade*.

O exercício do diverso é o exercício de conviver com a diferença, com a falta, abordado por uma impotência, incompletude em se conseguir resultados satisfatórios em tudo, sob um ideal de onipotência cujo lugar do sujeito particular de cada experiência não está incluído. Portanto, se há possibilidade em um conjunto finito demonstrar uma falta, é exatamente por conta dessa falha de ser tudo/todo que as interseções de conjuntos, da relação com o Outro e com o mundo, que em relação demarcam um espaço de interseção entre objetos ilimitados, em várias versões, de múltiplas maneiras em que se pode surgir o interesse do aluno em aprender, e do professor de ensinar, engendrado pelo não-todo.

Para o **Sujeito 3** é *difícil ter um aluno que já é bom em todas as disciplinas*. Esse ponto de fala do professor coaduna com o que Dunker (2020) fala sobre o trabalho de implicação e invenção do aluno para com o seu desejo, que não estão ocupados pelo lugar das lógicas pedagógicas. Desse modo, de professor desejante para aluno desejante o que

pode vir a favorecer o surgimento do desejo de saber do aluno sem que essa implicação esteja associada a práticas totalizantes?

Para o professor, rejeitar o seu próprio desejo na cena escolar para ocupar o lugar de favorecer a assunção do desejo do aluno não é atividade fácil e, por isso, que é imprescindível destacar nesse escrito mais uma vez sobre o destaque freudiano da tarefa impossível de educar. Para tanto, é necessário que o professor faça uma curva na sua prática pedagógica e se esvazie da posição de mestre para que o seu desejo se ligue a algo que lhe causa, não associado ao seu desejo a uma posição de verdade.

A renúncia, em certa medida, ao lugar dado ao professor como mestre, posição que imaginariamente permite controlar o aluno, autorizando com que o aluno sujeito invente um estilo próprio, que elegerá a marca singular do desejo do aluno na cena escolar, possibilitando que o aluno possa ser mestre de si mesmo (KUPFER, 2006). A tratar sobre o estilo, cito Ornellas (2019) que o retrata como um modo de obturar a falta do Outro, uma forma de lutar para negar a falta, e que leva a marca do desejo do sujeito, singular.

É possível que um aluno se interesse por tudo?

Pela via epistemológica psicanalítica da qual já discutimos, é possível constatar que há uma grande distância sobre o que o pensamento pedagógico elege sobre o sujeito, negando a divisão subjetiva a qual o sujeito da psicanálise consente. Através dessa perspectiva, entende-se que o (en)lace entre psicanálise e educação empreende sublinhar a ideia de que as manifestações inconscientes de cada aluno-sujeito estão presentes em suas relações na cena escolar, incluindo a sua relação subjetiva com o seu desejo de saber. Por isso, que por intermédio da psicanálise é possível questionar as variadas formas de manifestação do desejo de saber no contexto escolar.

3.6.2.6 Escola e pandemia: (im)passe virtual

> **Sujeito 1**: Começamos a tentativa de continuar o ensino, tivemos reuniões, mas o contato maior era WhatsApp. Aí começamos a fazer cronograma, colocar atividades no *Google Classroom*, a gente viu que poucos alunos estavam acompanhando, muitos alunos não aderiram, menos ainda aderiram as atividades (...). Nota zero pra Bahia, um ano letivo sem o menor preparo, sem a menor organização dos detalhes. E a gente que se vire de forma virtual (...) isso aqui vai ser um mangue (...) 1500 alunos na escola, e desses 1500 os professores só conseguiram contato com 600. Então esses 600 nem todos tem WhatsApp. E tudo hoje só faz sentido se os alunos tiverem internet. Essa resposta teve um pouco de desabafo, desculpa aí.

> **Sujeito 2**: a escola pública não aconteceu no processo pandêmico, ela infelizmente ficou digamos hibernando (...) a gente tem esse *guep* aí de processo pandêmico, agora está tendo essa retomada, ainda de maneira remota, usando a virtualidade mais como veículo de passagem, ainda com muito distanciamento (...) ainda tem uma resistência muito grande para as atividades síncronas. Não é por um não querer por vezes, é um não saber mesmo como lidar com isso (...) preciso registrar, tem havido aí uma série de tentativas do poder público de tentar fazer com que os professores abraçassem esses novos campos, esse novo ambiente de aprendizagem que a virtualidade impõe, mas a resistência foi e é muito grande, então não aconteceu na verdade na pandemia, e não sei como vai acontecer agora (...) vejo até umas possibilidades interessantes, porque esse retorno agora vai fazer com que muita gente se remexa, sabe? Fazer com que ensine, proponha algo novo porque já não é mais um querer, é uma imposição. Embora eu não ache a imposição bacana (...) aquela pessoa se proponha a algo novo (...) são hipóteses. De repente do caos podem surgir estrelas.
>
> **Sujeito 3**: Pra mim não é uma coisa que foi natural, partindo de outras experiências que eu tive, por exemplo meu mestrado era semipresencial (...) já fui também professor de tutorias EAD, então já tinha experiência nesse sentido (...) acho que é bem complicado (...) na semana passada e nessa foi bem tumultuado lá na escola (...) bateu aquela preocupação, como é que a gente vai fazer (...) trocentos alunos, com o número do professor? E passar pra outras pessoas? (...) foi bem complicado, e o que pra mim ia ser fácil ficou bem complicado porque eu gostaria de dar aula virtual pra eles, não queria pegar aulas gravadas no youtube e passar pra eles (...) queria muito dar aula ao vivo, eu nunca tive isso, fiquei preocupado, se pegarem meus vídeos e tal, repassarem, como fica minha exposição? (...) da forma como a ser, se ele já tinha dificuldade, como vai ser agora? (...) eles não sabem nem fazer um e-mail, como é que vou conseguir dar aula? Eles com o livro não leem, imagine sem? (...) que vão ter que dispor a mais coisas. Vai ficar muito, muito mais difícil.

O ano de 2020 será recordado mundialmente como o ano que a pandemia do novo coronavírus nos atingiu. Nessa circunstância de grande medo, devido ao agravamento da crise sanitária em todo mundo, nos vimos obrigados a buscar pelo único método eficaz contra a disseminação em massa do vírus – o isolamento social como medida preventiva para tentar conter a pandemia. Aqui no Brasil, conforme entendimento judiciário, cada estado e município obtiveram autonomia para decretar regras de isolamento, nos quais comércios, indústrias e serviços em geral tiveram suas atividades paralisadas, com alterações drásticas na rotina, o que não foi diferente no ambiente escolar, que logo após o início do ano letivo em fevereiro de 2020, tiveram as aulas presenciais suspensas.

Segundo a Agência Senado[6] (2020), mais de 50 milhões de alunos que estavam matriculados regularmente em escolas da educação básica e do ensino superior no Brasil tiveram as aulas suspensas devido a pandemia da Covid-19 e começaram a ter aulas

[6] 6 Site de notícias. Visitado em 20/02/2021.

remotas. Segundo a agência, na rede pública de ensino, 26% dos alunos não possuem acesso à internet.

Em tempos de crise sanitária e frente a um atravessamento que provocou uma ruptura nas rotinas diárias, foi indispensável trabalhar com a estranheza excessiva que o ensino a distância provocou na cena educacional, demarcando movimentos transpassados por tantos afetos e cheio de malabarismos para dar conta de um ofício, que para psicanálise já é caracterizado por sua proporção impossível, como escreve Freud (1925).

Portanto, essa unidade de análise se dedica a transcrever a escuta de professores sujeitos imersos em um ambiente de ensino público, que teceram relatos acerca da experiência docente no contexto pandêmico. Como então esses sujeitos perceberam a relação da escola física com a transferência para um ambiente virtual?

***Não foi nem impressão, foi bem real*, exclama o Sujeito 1, denotando uma impressão que atravessa todos os humanos: o real. O que apresenta uma fenda que não pode ser coberta totalmente pela palavra e por nenhuma simbolização. Como já mencionado, Freud (1925) diz que é impossível educar todo o real colocado aos sujeitos**, **p**ois existe uma resistência a uma totalização da educação. O **Sujeito 1** em sua narrativa exclamava sobre situações vividas que exigiram um trabalho de luto e que ao mesmo tempo era reivindicado a continuação do ensino. Reuniões e contatos pelo What's App fizeram parte do *colocar atividades* em prática, e ao mesmo tempo percebeu-se que *poucos alunos estavam acompanhando*, *muitos alunos não aderiram*, *menos ainda aderiram as atividades*.

Esse ponto de desabafo retoma o que Silva e Alcantara (2020, p. 104) elucidaram sobre questões fundamentais a respeito da educação, da escola e das aulas ao perguntarem "[...] o que é uma aula?". Essa indagação sugere a reflexão sobre o que soluções rápidas e administrativas podem negar a veemência de uma sala de aula onde encontrar sujeitos, nessa cena, pressupõe algo além do ato pedagógico em si e que fica inacessível através da tecnologia, afastando corpos e dissoluções de encontros e olhares.

Falar de aula é também falar de um saber fazer genuíno de cada professor sujeito em cena na sala de aula. Nesse ponto, cabe a indagação sobre o desejo de ensinar e de aprender dos sujeitos envolvidos na escola. O exercício de tentar fazer a escola acontecer de forma virtual poderia produzir um saber que possua valor no ato pedagógico? *E a gente que se vire de forma virtual*, exclama o **Sujeito 1**, demarcando a estranheza frente aos variados conhecimentos e determinações do que significa um ensino virtual, entoando o

que é do real da psicanálise: “[...] aquilo que falta na apreensão do pensamento” (COELHO, 2009, p. ?).

Segundo Saviani (2020), com o surgimento da pandemia do novo coronavírus a expressão *ensino remoto* começou a ser usada com objetivo de substituir a educação presencial completamente interditada pela pandemia, sendo expandida para a educação pública, visando funcionar como operador de substituição das práticas presenciais sem sequer considerar algumas condições essenciais para colocar esse ensino em prática. É o que situa o **Sujeito 1** ao dizer que *está todo mundo perdido, literalmente, 1500 alunos na escola, só 600 tivemos contato, e esses 600 nem todos tem What’s App, e tudo hoje só faz sentido se esses alunos tiverem internet.*

Esse apontamento do sujeito pesquisado articula sobre o que é característico de cada *locus* escolar, que tem formas singulares a cada funcionamento educacional, dependente de sua cultura, relação política e econômica, demarcando a não existência de formas de fazer universais que regulamentem um *savoir-faire*, ainda mais em uma condição que confronta os sujeitos com o real, que demarca o tropeço, o impossível de pensar e dizer.

Essa generalização de todos os limites iguais colocados para a sala de aula virtual acontecer, lança mão do lugar de construção de saber tanto do professor quanto do aluno na relação transferencial. O professor **Sujeito 1** coloca a inquietante condição do apreender um saber na condição remota quando diz que *se for uma figura pra relacionar algo da figura com a disciplina, nos que somos graduados temos subsídios para falar, e o aluno que vai olhar para a imagem pura e sem contextualização nenhuma?*

O fato é que a educação existe na relação, implicando numa presença ausência dos atores da cena escolar, professor e aluno, que se detém de elementos da própria relação para engendrar o ato pedagógico. O encontro com o vazio, com a limitação, tanto da verdade quanto ao saber imposto na relação com o Outro, situa na escola o que é incapaz de se manifestar por completo, de se expressar em uma universalidade dentro da prática educacional. Qual seria então o desdobramento frente a essa intervenção educativa remota? Aponto os dizeres do sujeito para dizer que *é muito complicado, viu? Essa resposta teve um pouco de desabafo, desculpa aí*.

Hibernar é o verbo que o **Sujeito 2** utiliza para designar o que aconteceu com a escola no processo pandêmico. Desativado e desligado são sinônimos de hibernar, que por sua vez marca o que parece ser a impossibilidade de um ato educativo acontecer separado do ato de produzir a educação. Para tanto, o professor sujeito aponta que usa

essa virtualidade mais como veículo de passagem, ainda com muito distanciamento. Para Lajonquière (1999, p. 138): "[...] educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante". Então, como caracterizar o ato educativo em um veículo de passagem, como colocado pelo sujeito pesquisado, sem que cada aluno sujeito em sua singularidade possa incorporar esse efeito humanizante?

A transmissão do saber é tarefa que ocorre na transferência, como já foi mencionado. Para Dunker (2020, p. 187), "[...] se a relação do professor com o saber é reprodutiva e burocrática, é isso que ele vai transmitir. Se ao contrário seu desejo está presente no ato de ensinar, é isso que ele vai transmitir". A partir desse ponto, exponho o que o professor pesquisado aponta sobre *uma resistência muito grande para as atividades síncronas*. Assim, engendra-se o que nessa cena contemporânea perpassada pelo afastamento presencial das aulas pode estar a serviço de uma relação entre professor e aluno que é caracterizada pela dificuldade de estabelecer uma relação, que também está perpassada pela pergunta "[...] onde nos encontramos, quando nos encontramos na tela?" (SILVA; ALCANTARA, p. 108).

Diante disso, o que se vai transmitir?

Se a transferência na relação professor e aluno é o que torna possível a aprendizagem, como lidar com as alterações em sustentar um laço entre pares que o uso das plataformas virtuais perturba?

Há de se convir que há algo do inusitado que, em tempos de pandemia, aponta novas funções, como o uso de diferentes vocabulários, estratégias pedagógicas para tornar a aula remota interessante, que está acontecendo sem reflexão e preparo antecedentes, abrindo espaço para uma fronteira precária entre o ensinar e o aprender. A psicanálise situa uma relação com a educação que demarca a impossibilidade de sua realização no sentindo totalizante, pois ela é também não-toda. A submissão ao discurso do Outro é marcada pela falta, e o professor, ao assumir esse lugar do Outro, no ato educativo, não ocupa o lugar da impotência, mas de uma proposição de ideal prático que pode aludir a execuções pedagógicas, que retirem da cena os efeitos da relação entre sujeitos, os desencontros estruturais.

Aponto esse quesito para refletir que há algo inconsciente sempre legitimado na relação professor e aluno pela psicanálise, o que coloca o sentido da transmissão em um lugar privilegiado em vez do lugar pedagógico do ensino, possibilitando através dessa transmissão que o ato educativo seja humanizante, no sentido de legitimar o desejo de cada um na sala de aula. Portanto, para legitimar o desejo do Um é preciso espaço para

que cada sujeito se aproprie disso também, determinando que não há como controlar na posição do educador antecipadamente o que pode ser apreendido, colocando à disposição algo que poderá escapar nesse processo.

Elucidando estes pontos, questiona-se se há espaço para essa transmissão inapreensível, a qual a psicanálise trata na dimensão escolar, pois o que o relato dos sujeitos pesquisados apontam é para um imperativo onde o *professor precisa dar aula*, em que por acessos de produtividade o que é priorizado é o fazer a qualquer custo, de qualquer modo, deixando de apurar o que em caráter de urgência se verifica como prioridade para o espaço educativo, desconsiderando algumas indagações acerca dos objetivos da educação e do educar em tempos de crise.

Com o que é que a gente vai fazer?

Questiona-se o **Sujeito 3** da pesquisa sobre a aula virtual. A preocupação com a quantidade de alunos e com a imagem do professor demonstram o lugar da impotência marcada pelo discurso do sujeito que se questiona sobre o seu fazer frente a um discurso exacerbado de tecnologias e que mascara realidades singulares dos alunos, como cita o professor ao narrar que *eles não sabem nem fazer um e-mail. Se eles não sabem como fazer um e-mail como é que eu vou conseguir dar uma aula?* Questiona-se.

Aqui há de se destacar o que tem por finalidade os engendramentos que buscam demarcar um espaço, que frente a uma crise, querem se comprometer com a eficácia de educar, sem debater os meios que podem levar a escola acontecer na virtualidade, mas só pensando nos fins. O **Sujeito 3** ainda complementa, angustiadamente, que *eles com o livro eles não leem, imagine sem?* Então, o que deve ser priorizado nesse processo para que a escola viva o (im)passe para o ambiente virtual, sem privilegiar a busca apenas por técnicas, ao invés de se questionar sobre uma condução ética (e eu sublinho aqui a ética do sujeito), em que a existência de um espaço escolar sobre essa égide não busca consagrar a utilidade da escola sendo um espaço necessariamente útil?

Nessas indagações nota-se que o esmaecimento de respostas para curto prazo que a ciência busca na relação pedagógica estabelecida, durante a pandemia, é marcada por um espaço curto de tempo para que se analise o efeito das significações dadas ao processo da virtualização escolar, durante esse momento em curso. Essa unidade de análise demonstra, em suma, que a grandiosidade da experiência dos professores e dos alunos, durante a conjuntura pandêmica, promove ao espaço científico um trabalho de elaboração que não se descreve através de prescrições, mas em uma posição deficitária, pois não tem como existir um manual de como fazer, de como agir em tempos de crise. Essa unidade

de análise então inconclusa, convoca os leitores a interrogarem a divisão que o tema sobre educação remonta a pandemia e delimita, frente a elementos estruturais, o trabalho docente.

3.7 DESENHO: A LETRA NA IMAGEM

De acordo com o que foi descrito no capítulo do método, através do dispositivo desenho, considero as características e manifestações dos contornos e linhas sobre a escola não-toda no traço dos sujeitos participantes, que aponto como a letra na imagem desenhada. Desse modo, exponho através de seções, três formações discursivas apresentadas na fala dos sujeitos após o desenho e as unidades de análise criadas a partir delas, o que compõem uma tentativa de apreender o que cada sujeito tece sobre a escola não-toda. As unidades de análise fazem parte do título que foram dados aos desenhos.

Quadro 3 – Formação discursiva e unidades de análise resultantes do desenho

FORMAÇÃO DISCURSIVA	UNIDADE DE ANÁLISE
Infinito	Esse desenho é infinito
Entorno	O entorno é o que está lá dentro também
Falta	A questão da falta do professor

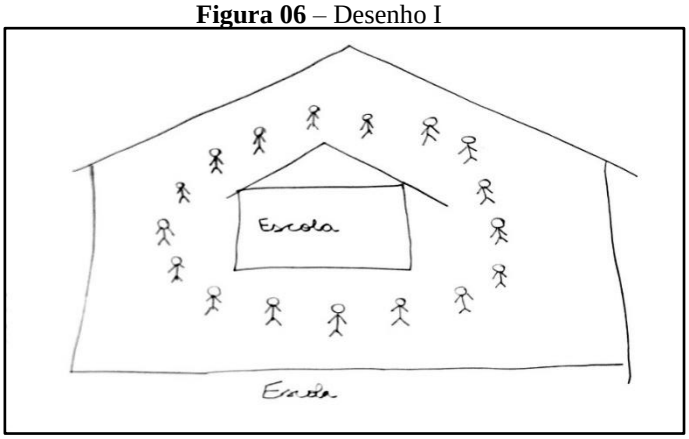
Fonte: Elaborado pela autora.

3.7.1 Esse desenho é infinito

Abre-se essa categoria lançando luz sobre as formas pelas quais os atravessamentos subjetivos se deslocaram na tentativa de apreender, através do desenho, a representação de uma escola não-toda. A imagem que aparece no desenho é resultado de um manejo apenas com lápis preto e uma folha de ofício branco, que traz à tona a associação metafórica da escola não-toda. Essa associação está costurada ao que nos enunciados anteriores, durante a entrevista, versaram sobre a relação do professor com uma educação que consinta à falta.

Desse modo, conduz-se a escrita através do que os traços revelam em uma leitura subjetiva representada através da palavra no escorrego, de significantes sobre a escola não-toda, como se pode verificar no desenho do **Sujeito 1**:

Figura 06 – Desenho I



Fonte: Elaborada pelo Sujeito 1

As duas casas representam a escola. O que eu pensei... é... a gente precisa tanto que o aluno abrace e englobe a escola, quanto que a escola abrace e englobem os alunos. Essa relação é mútua e esse desenho é infinito.

Na imagem desenhada leem-se traços que simbolizam uma casa, de figura centralizada, não demarcada por muitas divisões e/ou detalhes, sem presença de algum traço que marque uma divisão entre margem inferior e superior, denotando um sentindo de homogeneidade e pouca divisão. Os traços são finos, falhados e com limites imprecisos. O desenho de pessoas no formato de palito não apresenta nenhuma característica que diferencie um desenho do outro, situado no interior do desenho, devorada por uma casa menor chamada de escola.

Frente ao desenho e a história contada pelo **Sujeito 1** de seu traço é possível analisar subjetivamente que as duas casas têm a representatividade de uma escola, demonstrando uma dualidade sobre aluno e professor que englobe a escola, que abrace em uma relação mútua, apontada como infinito, não como um lugar definido, mas como um processo em que se implicado um interesse na condução e sobre o conduzido, é possível que de forma cíclica e infinita, a educação aconteça.

Esses apontamentos revelam frente ao objeto de pesquisa a expressão subjetiva que marca a posição do sujeito pesquisado e sua expressão em traços sobre o que primeiro vem a significar a escola e depois a sua associação com o não-todo, que fica velado através dos contornos desenhados. Os traços desenhados do **Sujeito 1** revelam a face de uma escola que não-toda é cíclica, mas na relação não-toda entre os pares da cena escolar resiste a inscrição do universal no particular, fundando na interseção das relações o

infinito da lógica não-toda, construindo a educação no universal da própria exceção que contesta a proposição do todo.

A escola, portanto, vem a ser no discurso interpretativo do **Sujeito 1** sobre seu desenho, algo do aluno que *abrace e englobe escola* e *escola abrace e englobe o aluno*, demonstrando que a figura apresenta um sentido de complementariedade. Esse sentido de complementariedade aparenta uma busca pelo controle dos excessos existentes na relação de falta entre os sujeitos existentes no espaço escolar.

A escola é o processo, cíclica e infinita onde acontece a educação. Comenta o sujeito 1 sobre seu desenho englobar uma escola sobre a outra. Essa fala aproxima-se da ideia sobre o não-todo apontada por Miller (2010). A escola sendo um processo cíclico, que nos remete a uma ordem fechada, referindo-se ao todo, não se permitindo operar uma dúvida, lógica tão essencial, para demarcar o lugar do desejo do sujeito nos lugares que habita. Operando então nesse espaço cíclico e finito temos um conjunto infinito que atua na relação de interseção entre sujeitos, acontecendo através de inúmeras possibilidades de fazer laço, como cita Miller (2010, p. 20), ao dizer que "[...] o não-todo de Lacan, o qual podemos alcançar por uma via lógica totalmente precisa, só tem valor se inscrito numa estrutura de infinito".

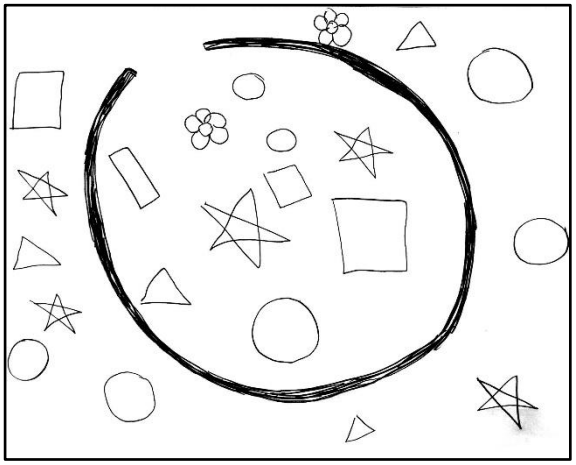
Ainda sobre os ditos e os não-ditos colocados nas letras das curvas do desenho, o **Sujeito 1** demarca que *nas diferenças, conseguir formar o cidadão é o que a gente deveria conseguir fazer, isso é muito difícil, nem a gente sabe como fazer, a gente tem a vontade, né?!* Nessa proposição se concentra o que no desenho demarca a intenção de englobar uma escola na outra através de um cíclico movimento de sujeitos.

Entende-se, por sua vez, que um sujeito se forma nas diferenças e o que o sujeito acredita que deveria fazer, mas não consegue é o que engendra a indagação sobre como fazer, mesmo achando que não sabe a fórmula de tornar alunos sujeitos na tarefa humanizante de tentar educar alguém. Com essa marca pode-se inferir que a escola não-toda está representada pelos entornos da palavra e contornos do desenho, na produção de efeitos sore o inevitável falta-a-ser.

3.7.2 O entorno é o que está lá dentro também

A pintura contornada pelo **Sujeito 2** revela figuras abstratas e geométricas, soltas no quadrante, marcada por sua repetição, configurando elementos de diversidade. O círculo formado ao centro está entreaberto, com desenhos que constituem os desenhos de fora os mesmos elementos de dentro. A fratura na imagem circular é nítida, com traços grossos e fortes, em alto relevo. Vejamos o desenho e a história a seguir:

Figura 07 – Desenho II



Fonte: Elaborada pelo Sujeito 2.

Eu fiquei imaginando fortaleza mesmo, no sentindo de não deixar passar, então a escola tem um pouco disso ainda, de algo que está muito resistente ao que está no entorno, e o que está no entorno é o que está lá dentro também, mas que não permite o que está fora entrar de forma completa, entretanto eu deixei aqui uma passagem porque eu penso que sempre há, inevitavelmente vai existir essa transposição do que está fora para o que está dentro.

A análise subjetiva do desenho revela dados de sensibilidade do sujeito pesquisado, correspondentes ao que se liga e do que se serve uma escola. Aparenta-se que na apresentação do desenho, por conta das formas repetidas dentro e fora do círculo entreaberto, que há algo no universal representado o particular da escola. Enxerga-se a relação entre o todo e a parte ou entre o universal e o particular, disposta em primeiro plano, que pode se aludir ao que representaria uma escola não-toda.

Sendo o universal o representante do singular, com as mesmas formas desenhadas de fora na parte de dentro do desenho, apresenta-se o que o sujeito pesquisado entende de uma certa subordinação do universal ao particular e que pode também ser lido de forma inversa, entendendo que o particular também significa o universal, ou o particular está em certa dissolução no universal.

Em ambas as proposições o que se aponta na análise do desenho é que entre a lógica do universal e do particular da escola lido no desenho há sempre algo que diz um do outro. O universal pode dizer algo do particular, bem como o particular pode dizer algo do universal também. A universalidade abstrata do desenho é ao mesmo tempo as particularidades da imagem e da mistura dinâmica entre eles. As semelhanças do desenho são meramente formais ou permitem dar aos seus elementos uma unidade convergente, sem que os desenhos possam formar o Um.

O **Sujeito 2** aponta que *traduz como símbolos, inconscientemente para falar das diferenças*. A tentativa que o sujeito demonstra colocar no seu traço aparenta dizer a respeito de uma introdução do universal no particular, como Voltolini (2011, p. 36) aponta, ao tratar sobre a educação como forma de "[...] introduzir o comum no Um", criando a possibilidade fazer como no desenho, de se experimentar algo de fora no particular também. O círculo grande, como menciona o sujeito pesquisado, *tá abertinho aqui, engrossei um pouco o desenho porque fiquei imaginando fortaleza mesmo, no sentido de não deixar passar, então a escola é um pouco disso ainda, algo que está resistente ao que está no entorno, e o que no entorno está dentro também, mas que não permite o que está fora entrar de forma completa*.

O que aparece de forma simbólica através dos desenhos pelos elementos desenhados dentro e fora do círculo demonstram o que o sujeito apresenta sobre a ideia de formar o Um através de uma comunidade de símbolos. Voltolini (2011, p. 37) afirma que o Um do termo comunidade é "[...] não-todo, (é como se fizesse 'Um', e não, 'Um mesmo'), ou seja, o "comum" que ele comporta não implica jamais univocidade". Ou seja, do mesmo modo que o desenho ilustra a ideia de uma unidade definida, também demonstra as particularidades regidas por elementos que estão dentro de uma unidade, em que há algo que é resistente a deixar se dissolver os seus elementos, e que não permite que os elementos universais atravessem os elementos particulares de forma completa, como mesmo idealiza o sujeito pesquisado.

Essa reflexão coaduna com o que Voltolini (2011, p. 37) refere-se na passagem de seu texto sobre educação sem sociedade quando diz que,

> na educação, trata-se de transmitir uma partitura, termo que, aliás, quando o escandimos, condensa bastante bem os elementos em jogo: "'parte" de particular, singular; "partir", designando que há algo aí da ideia de um corte; e "estrutura" que denota a presença de elementos universais.

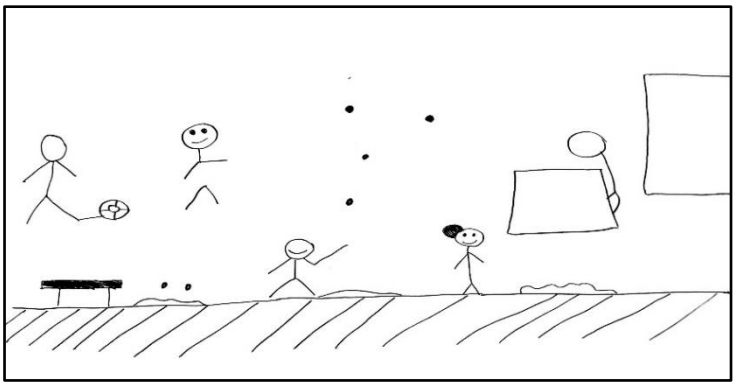
Entretanto, o sujeito diz que: *deixei aqui uma passagem, porque eu penso que sempre há, inevitavelmente vai existir essa transposição do que está de fora para o que está dentro. Essa escola nunca vai atender esse topo plenamente. Embora esse todo de alguma maneira esteja na escola, de alguma maneira está lá, a gente tem algo muito resistente, mas existe uma fissura, uma passagem entre escola e sociedade, entre o todo e o não-todo que se mistura aqui*. Essa passagem remonta que a escola introduz no universo o Um onde cada sujeito ali dentro constrói a sua particularidade, e esse fato implica na forma como os sujeitos têm de estabelecer a relação de falta com o Outro.

Aparenta-se nos traços desenhados que existe uma particularidade que faz o sujeito pesquisado não ter muita dificuldade de pensar a diferença, de ponderar o que Miller (2006, p. 19) diz sobre o não-todo, que "[...] não é um todo amputado de uma das partes que lhe pertence. O não-todo quer dizer que não se pode formar o todo".

3.7.3 A questão da falta do professor

A figura desenhada pelo **Sujeito 3** da pesquisa apresenta figuras abstratas, desenhos humanos em formato de palito, rosto sem expressões, corpo sem detalhes e inclinação de cabeça em alguns desenhos de corpo humano. Nota-se a ilustração da sala de aula, acima de um caminho desenhado com entradas e folhagens, professor sentado de cabeça baixa e os demais bonecos desenhados com ações de locomoção. Vejamos os traços e a história contada sobre o desenho:

Figura 08 – Desenho III



Fonte: Elaborada pelo Sujeito 3.

Não consegui representar aquilo que eu queria, mas eu parti da ideia de um aluno que se for dado ao aluno a oportunidade de fazer o que ele quisesse, assistir o que ele quisesse, a questão da falta do professor.

Os traços do desenho revelam uma sala de aula em que o aluno está diante de um professor de cabeça baixa, operando em um movimento de submissão aos demais sujeitos da cena. Talvez desejando traduzir o seu ponto de vista da relação professor e aluno frente a uma escola e dentro de uma sala de aula.

A tarefa dada de tentar representar em um desenho o que seria uma escola não-toda é complexa, pois o próprio termo, assim como a escola e a educação, não possui receitas prontas para tratar questões que possam auxiliar o professor na sua reflexão sobre sua prática docente. Esse complexo caminho do qual o sujeito pesquisado tentou retratar frente à escola não-toda também engendra o complexo caminho entre psicanálise e educação que tentam entrelaçar os seus saberes sobre as questões relativas ao funcionamento do psiquismo humano e a relação do professor-aluno-escola.

A ideia referente ao *não conseguir representar o que eu queria* reflete sobre o ato de conduzir o desenho no caminho que a sua realidade lhe representa e que representa a escola, ilustrando também a transferência na sala de aula. O sujeito pesquisado toca em pontos que referem a uma possibilidade de representar a escola não-toda como espaço em que os alunos tivessem a *oportunidade de fazer o que ele quisesse, assistir o que ele quisesse*, dando a entender que sua concepção sobre a aprendizagem não está apenas focada nos conteúdos, mas principalmente sobre a questão que se coloca entre professor e aluno.

A questão da falta do professor também demonstra uma posição que, na relação pedagógica, coloca o professor no lugar de alguém que sabe como ensiná-lo, que está na posição de suposto saber, mas que falta a um saber totalitário, sendo essa relação algo fundamental, no contexto escolar, como cita Lo Bianco (2020, p. 39)

> um saber que por se dirigir àquilo que não se denomina, ao que escapa constantemente às malhas da apreensão objetivamente, ao que vale dizer ainda, não se revela inteiramente, é também um saber que não se completa. Trata-se literalmente de um saber que deixa a desejar.

Esse ponto merece um destaque, pois nas questões apontadas na narrativa do professor sujeito, o que representaria um professor na escola não-toda seria um professor que está diante de um aluno que *não está nem aí, não está ligando, ou seja, uma falta de disciplina, na verdade a desordem, o caos, salas sujas, por esse caminho aí*. Seria então essa substituição, que se mostra como uma difícil questão pois, provoca a impressão de que um professor não-todo tem aversão ao que pretende dominar. Sim, pode ser por esse

caminho, mas a importância de saber sobre um fundamental fenômeno na relação entre professor e aluno, a saber a transferência, é também relevar ao professor sujeito que este seja ativo nesse fenômeno, sendo, portanto, necessário que ele se posicione, se coloque e se constitua como uma figura de autoridade.

As dúvidas que se colocam e nos interessam nesse desenho refletem a uma cena muito comum na sala de aula e, como retratado pelo professor sujeito, está apreciado em sua posição na condição de ensino. Há aí então o que o não-todo encena: a fragilidade de um caráter pactuado entre professor e aluno em que a relação seja recíproca e complementar, mas que aparece de forma contrária, pois foge de qualquer reciprocidade, já que se constitui no campo da relação do sujeito com o Outro da falta.

ESTILO IV – (IN)CONLUSÕES: PESQUISA(DOR)A, COLHE-SE O FRUTO, FLOR DO CAMINHO

Fino, estranho, inacabado,
é sempre o destino da gente

Guimarães Rosa

Considero que essa dissertação de mestrado já existia no desejo da pesquisadora mesmo antes da entrada como aluna regular na pós-graduação. Vivenciava à docência de uma forma muito singularizada, apesar de imersa em um campo educacional que cobrava do docente aquilo que em muitos, visualizava que sentiam que nada deviam àquelas cobranças. E esse ponto se referia a minha prática docente. Através dessa inquietação, busquei fazer algo com a dúvida que permeava a minha relação com o saber dentro da sala de aula e busquei a seleção para aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Escrever esse estilo mostra o que foi possível discorrer no caminhar desta pesquisa, o que na escuta escapou, e o desvelar da posição de pesquisadora frente a um saber não sabido, diante de avanços e decaimentos. O construir pesquisa(dor)a no campo da psicanálise e educação não é um lugar confortável, por serem dois saberes distintos. A posição estilosa encontrada se referiu a uma posição escutante da relação objeto de pesquisa e pesquisadora e, na escuta analítica, que a experiência psicanalítica proporciona alicerçar, sem que o objetivo acadêmico estivesse deixado de lado.

Pela via do desejo e da transferência se deram o sustento desta pesquisa de mestrado, apresentando no seu caminho singular sinuoso, aproximações e distanciamentos que fizeram a composição desta pesquisa através dos conceitos e pressupostos psicanalíticos articulados a uma escola não-toda, um estilo não-todo, a uma educação que consinta à falta. Na atemporalidade do movimento acadêmico mestral o tempo cronológico foi veloz e desencontrou o tempo subjetivo para toda a elaboração que demanda uma pós-graduação. A libido investida subsidiou a aproximação com o campo da psicanálise e educação na busca e desejo de apreender mais.

Através dessas descobertas, algumas participações em congressos e apresentações de comunicações orais foram realizadas, capítulo de coletânea publicada e convite para participações como mediadora em eventos de educação. Caminho é um significante muito

presente nesta pesquisa de mestrado. Percorrer essa trajetória alinhada com o desejo de saber um saber não sabido provocou grandes inquietações frete ao desconhecido. O desconhecido que outrora me fez buscar o ingresso neste campo de pesquisa, bem como o desconhecido que me faz ir em busca da análise, do olhar para o fundo do dedão do meu pé e buscar através de um caminho nada por acaso chegar até aqui.

Iniciar a graduação em psicologia e me encontrar na locomotiva da docência me convocam em vários momentos a uma pergunta que não cala no lugar que ocupava enquanto professora: quem não tem medo de não saber de um saber que lhe é dirigido?

Essa relação singular que se articulou com a busca do saber no processo de formação mestral me colocou a desejar caminhos e trajetórias que me movimentavam, logo após as aulas na docência universitária, no caminho até a UNEB, na inquietação movida pelo desejo de saber de um saber não sabido. Defrontei-me com situações inimagináveis na prática docente em que estive à disposição de confrontos que desqualificavam o meu fazer, que era genuíno ao meu estilo não-todo. Ainda assim, despenquei-me a buscar um lugar frente a um não saber que não lograsse um saber totalitário, pois aprendi nessa mesma trajetória a máxima: *quem sabe de tudo não sabe de nada*. Não é possível saber de tudo! E talvez por isso, meu desejo me fez continuar e seguir este caminho desconhecido, em todos os dias, semanas, meses e anos que percorri a BR-324, Feira de Santana – Salvador, para buscar do meu saber não sabido e reinventá-lo.

Os vaivéns dessa experiência acadêmica e de vida perpassaram o meu percurso de maneira singular. Recuar frente a saberes, avançar frente a outros que não tinham espaço na vida. De forma surpreendente, esse mestrado foi atravessado pela pandemia planetária da Covid-19, que instaurou medo, insegurança e frustração não apenas ao horizonte da pesquisa, mas consequentemente a vida. Esse *novo* tempo abalou as formas de relação e para preservá-las, de algum modo, houve a obrigatoriedade da reclusão social e o esmaecimento das relações sociais fundantes para o sujeito vir a ser. Destaco esse ponto de atravessamento a esta pesquisa pois o Real esteve e está em jogo a todo o momento. O *novo normal* começou a se instalar juntamente com a (re)construção da pesquisa, pois nada se sabia ainda sobre o que poderia advir desse momento.

Conhecer e (re)conhecer a pesquisa ao longo desse tempo pandêmico e do anúncio estonteante do Real me fez lembra do impossível que Freud indicou sobre educar, governar e analisar. Essas são tarefas impossíveis, pois não tem como governar sem restos, o Real não se governa. Não se pode educar o Real, pois o Real resiste a totalização

da educação. Analisar é possível, mas é (im)possível fazê-lo sem deixar um resto. O Real é aquilo que não podemos cobrir nem com imagens e nem com palavras, uma vez que está no campo do impossível "[...] volta sempre ao mesmo lugar", como cita Lacan (1998, p. ?) no XI seminário. Neste tempo de (in)concluir, o Real insiste.

Cogitar, pensar, refletir e questionar foram verbos que se inscreveram e reinscreveram caminhos durante a pesquisa no *novo normal*. Algumas coisas que apareciam se assemelhavam a uma pedra no meio do caminho. Pedra essa que podia até passar por ela, mas ela não deixaria de me acompanhar nessa trajetória. Passar pela qualificação, ouvir atentamente as contribuições da banca e as considerações acerca do método de pesquisa tornaram do ar que respirava um fôlego para (re)começar, como todos os instantes em que vivencio a pandemia, tentando ir para o raso, pegar um fôlego, mas sabendo que terei que voltar para o profundo, mergulhar novamente no desconhecido. O desconhecido que batia todos os dias na porta após chegar dos plantões da UTI de Covid-19, dos telefonemas desastrosos com notícias desagradáveis. Estive ali, frente ao desconhecido que todos desconheciam e experimentavam de forma singular essa experiência.

Experimentei então a dupla sensação do não saber fazer. Antes da pandemia planetária tinha em mente que para me aproximar do objeto de pesquisa escola não-toda, teria que me aproximar do não-todo do 'uni'versal. A proposta de ir até a escola se iniciou através do acompanhamento da jornada pedagógica em março de 2020 e, logo após o suscitar das inquietações, a pandemia se instalou. Estive sem rumo, mas que não tem rumo o que resta é buscar um. Foi através dos engodos do *analisar é possível virtualmente?*, que ouvia nas transmissões da Escola Brasileira de Psicanálise o real perpassando como a pedra no meio do caminho.

Com o passar do tempo e contando com a experiência da generalidade, abriu-se caminho para o campo empírico mediado pela virtualidade. Coloquei-me a pensar se era possível conseguir apreender o objeto de pesquisa desse modo. Parecia um beco sem saída, porém se entrei e tenho a sensação de não ter como sair, busquei recuar no caminho que entrei e enxergar a beleza que poderia encontrar neste desencontro com a pesquisa.

O encontro e o desencontro com o Real, com a pedra no meio do caminho lembra o que Lacan (1974, p. 5) escreve em seu texto *A Terceira*:

> o Real volta sempre ao mesmo lugar – ao enquanto o sujeito cogita (...) não o encontra. O Real é o que não anda, é uma pedra no meio do caminho, bem mais, é o que não cessa de se repetir para entravar essa marcha (p.5).

O Real volta sempre para o mesmo lugar, o sujeito não encontra, tropeça nele e isso significa aquilo que falta na apreensão do pensamento. Portanto, finalizo com mais inconclusões do que imaginava e assim acontece porque sustentei através do desejo.

Buscar apreender a psicanálise expressou-se através de um conhecimento sobre a psicanálise na faculdade e um saber não sabido através da minha experiência com este campo de saber na sala de aula, quando escutei que na psicanálise dois mais dois não são quatro. Assim como, para buscar um saber não sabido, trilhei o caminho da análise pessoal e da supervisão. A partir disso, fui construindo e tecendo o que do conhecimento advinha no articular dos saberes como escutante nas transmissões de ensino e comecei a articular com as inquietações do campo educativo.

Ousar utilizar os conceitos psicanalíticos ainda é um exercício de certa medida apreendido entre tropeços e caídas com momentos entre o raiar e a penumbra. O rumo que esta pesquisa toma para demonstrar o (en)lace entre psicanálise e educação assemelha-se ao meu percurso de sobreposições neste trabalho, no qual é possível ler a dialética entre psicanálise e educação. Através dessa dialética há aposta de que a psicanálise oferta a educação uma possibilidade de escutar o (im)possível no ato de educar.

Ressalta-se através desse estudo a escuta, em que a fala dos sujeitos participantes deram o sentido particular para a apreensão do objeto de pesquisa. A escuta atravessou o singular de cada participante, na busca por singularizar as possibilidades do (en)lace entre psicanálise e educação. Para a escuta, entrepor-se a atenção flutuante, através de um exercício constante de estudo dos objetivos e do método clínico da pesquisa, sem sobrepor sentido a fala dos sujeitos.

Apostou-se na associação livre das palavras, permeada pela fala livre, consentindo que o próprio sujeito emergisse em sua posição singularizada. A pesquisa conseguiu capturar, através da escuta, como os sujeitos bordejam o Real na sala de aula, o que fazem para permitir a assunção do sujeito singular na relação de ensino e aprendizagem, e de que modo pode se operar uma forma estilosa em uma escola que consinta à falta. Uma das considerações desse estudo é analisar a possibilidade de uma escola não-toda fomentar o estilo do professor que considere o encontro e o desencontro com o desejo de ensinar e aprender na contemporaneidade. No desenho, o grafismo dos sujeitos participantes permitiu a representação da escola não-toda através de uma questão que, considerando uma representação de uma escola toda, pudesse fazer emergir através das

projeções inconscientes, o que poderia representar singularmente para cada um, a escola não-toda após a evocação de todo procedimento de entrevista.

A respeito do estilo, percebe-se na escuta dos sujeitos que essa é a forma estilosa de fomentar o encontro e o desencontro com o desejo de ensinar e aprender, que orna os discursos na escuta. Estilo que é definido pelo objeto causa de desejo na sala de aula, objeto que responde a forma estilosa do professor bordejar a falta no ato educativo.

Capturou-se através da escuta estilosa, que os sujeitos participantes, na medida em que se dedicavam a associar livremente, traziam o discurso para tentar se velar do real, tomando o estilo de ser professor e estar ali correspondendo a este lugar como uma posição contrária àquela de padronizar a formação do professor a partir de critérios a serem atingidos, já que se notou que o estilo apreendido de cada professor está sinalizado através de perspectivas que o próprio sujeito traz sobre si, e que não tem uma elaboração clara, coesa e fechada sobre um *saber ser professor*.

Considerando a escuta da prática do professor, percebeu-se que o estilo que fomenta uma escola não-toda responde a uma (im)possibilidade de transcrever uma experiência professoral, pois de fato, ao escutar o singular reafirmou-se o que a psicanálise evoca sempre: o caso singular, o que faz dessa busca pela apreensão do objeto de pesquisa com uma certa resistência a conceituar um estilo próprio para a escola não-toda. Como Dunker (2005) sublinha “o estilo é o real”, é o modo peculiar como cada sujeito participante coloca o seu resto no impossível de educar através das elaborações faladas, apresentando seu estilo como uma resposta do Real.

Desse modo, considero que o objeto de pesquisa, a escola não-toda, tornou-se possível de ser alcançado, mesmo que de uma forma incompleta. A escuta então franqueou o discurso dos participantes no deslizamento dos significantes sobre o estilo que opera uma escola não-toda, que possibilita o espaço para ensinar e aprender. Diante dos objetivos propostos, compreendeu-se que, em certa medida, eles foram alcançados, cada um no seu estilo.

O objetivo geral versou sobre analisar a possibilidade de uma escola não-toda que fomentasse o estilo do professor, levando em conta o encontro e o desencontro com o desejo de ensinar e aprender. Para sustentar o objetivo geral, outros específicos foram criados: a) analisar a possibilidade da construção de uma escola não-toda; b) buscar o estilo do professor para que pudesse operar uma escola não-toda; c) escutar os sujeitos da escola sobre o desejo de ensinar e aprender.

Analisar, através da escuta dos sujeitos participantes a possibilidade da construção de uma escola não-toda foi possível, já que a escola não-toda esteve presente entre os enunciados e enunciações dos sujeitos ao tentarem significantizar de forma singular, sem seguir repetições ou métodos, a forma de apreender a sua formação constante e crítica de ser professor, bem como as considerações em respeito a singularidade dos alunos, consentindo a falta que permeia o ato educativo.

A escola não-toda que opera no desencontro com a totalização da educação aparece através dos problemas, perspectivas e vivências que permitem, na escuta dos sujeitos, que eles vivenciem uma escola que conhece e consente a diferença, sem rejeitá-la, demonstrado através de um movimento, de um processo que se constrói no outro, no qual não há possibilidade de encontrar no outro aquilo que falta.

Na busca pelo estilo do professor que opere uma escola não-toda, foi possível alcançar na escuta desse objetivo o posicionamento contrário dos sujeitos participantes sobre uma escola toda, notado no discurso dos sujeitos que inferiam sobre o trabalho dentro da sala de aula. Foi possível trabalhar com o ‘uni’versal de um modo que descontruísse a lógica totalizante, quando trouxeram significantes nas falas, que demonstravam haver um processo constante dentro de um ‘uni’verso, onde circulam conteúdos, os quais podem ser motores de mudanças, e não de estagnação, abrindo margem para evitar que os desequilíbrios encontrados na singularidade dos sujeitos que encenam a escola se tornem uma simetria totalizante.

Escutar os sujeitos da escola sobre o desejo de ensinar e aprender foi, dos três objetivos propostos, o mais notável, apesar de saber que o desejo, que é inconsciente, não se mostra claramente, aparece cifrado, obscuro e exige uma interpretação. Através da linguagem, da fala dos sujeitos, foi possível articular a função do ser professor no mundo da incompletude, da falta e do desejo. Foi através das inferências de si que os sujeitos fizeram a cada movimento discursivo, evidenciar que o desejo de ensinar e aprender tem uma relação intrínseca com a incompletude, com a falta, pois o desejo sempre é um desejo que se faz na tentativa de alcançar um preenchimento, e que nessa perspectiva do desejo de ensinar e aprender estará sempre além daquilo que se deseja.

O desejo de ensinar e aprender aparece no discurso dos sujeitos pesquisados, através do esforço de traduzir a tarefa educativa como uma vã tentativa de obturar a falta constitutiva, pois na busca por esse objeto tão desejado, o ensinar e o aprender em sua completude, há o encontro sempre com aquilo que resta, com o objeto perdido. Desse modo, ouso dizer que a escola não-toda, apresenta uma relação privilegiada com o Real,

pois é tarefa indecifrável descobrir o que suscita o desejo de um sujeito em um objeto do mundo.

Frente às questões citadas, na condição de uma pesquisadora em construção, percebo na pesquisa limitações no que tange a conceituação da escola não-toda, e a leitura mais clara da instituição escolar, cujas estruturas totalizantes assolam. Isto porque, para possibilitar atravessamentos diante do objeto de pesquisa, foi necessária leitura sobre o que no campo do (en)lace entre psicanálise e educação, incorpora a escola não-toda. Outra limitação, mas que no decorrer da pesquisa acabou se tornando uma condição, é a preposição a incompletude. Não houve possibilidade de fugir dessa irremediável instância que nos constitui. Apesar de intrínseca ao ato discursivo e aos modos de fazer relação, a incompletude, como cerne da existência do sujeito ainda é denegada e produz efeitos na falta de significantizações sobre a escola não-toda nesse estudo.

Acerca dos achados evidenciados através da escuta e concomitante ao que foi possível aproximar teoricamente, existem pontos a serem ressaltados. Uma pesquisa que se constrói através dos pressupostos psicanalíticos não busca um sentido em torno do que se busca, mas apresenta uma perspectiva do que é possível alcançar em certo nível de apreensão do processo de conhecimento que a pesquisa desvela. Uma pesquisa costurada nos pilares psicanalíticos ratifica o singular numa mediação com o que enlaça o objeto de desejo do pesquisador. A escuta, assim como o não-todo, não é tributável a uma apreensão em puro sentido e esse ponto demarca esse estudo, deixando a pesquisadora sempre atenta a sua posição não-toda.

A escuta dos sujeitos movida pelo método clínico de pesquisa desvela o que, na apreensão da pesquisadora, deve ser colocado em devolutiva aos sujeitos participantes. Pleiteio, assim que possível, devido a questões óbvias que operam o *novo normal* no funcionamento das unidades escolares, atuar com devolutivas, e através da escuta, estar atenta ao que surgirá do compartilhamento dessa pesquisa.

Diante das costuras teóricas elucidadas, percebeu-se que a falta é base para a teoria psicanalítica, e esse feito possibilita a existência do possível encontro com a educação e os sujeitos na cena escolar. Não se pretende ensinar a criar laços discursivos que se amarrem no fazer que deseje um impossível, mas que seja (im)possível apreender um desejo que apresente uma relação singular, própria de cada sujeito com o seu fazer, ao invés de tentar engrenar um universal, conduzindo o olhar dos sujeitos para o um a um.

Pela escuta, a introdução do Um na cena em que o comum é tão privilegiado, apareceu neste escrito como Um não-todo, que não comporta o que pode ser homogêneo

e coletivo, mas que convoca a instituição de um sujeito barrado pela própria falta, causa de desejo. O laço entre professor e aluno, professor e escola, escola e aluno foi escutado nesta pesquisa em vias de particularidade, e apresentou o que cada sujeito pode fazer com o seu resto, com a forma que são afetados, deixando de apostar na educação com a parte de cada um, mesmo que designada por uma lei que orienta e universaliza as formas de lidar com as relações educacionais.

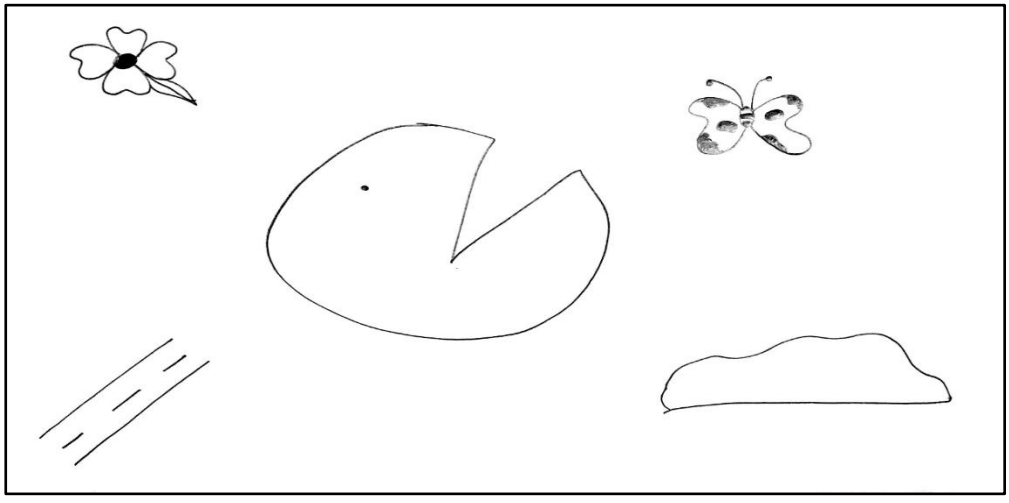
Para me constituir como pesquisadora precisei buscar um certo nível de distanciamento. Para tanto fez-se necessário escrever artigos, socializar essa pesquisa em eventos e congressos com vistas a revelar o que ainda precisava ser dito, escrito e teorizado. A escola não-toda neste estudo é enviesada com a criação, com a arte. Criar é algo muito peculiar, movido pela falta-a-ser de cada um no mundo, que permite um espaço aonde não se chega por acaso, pois se trilham e se criam caminhos para alcançá-los.

Da mesma maneira que o percurso traçado através deste escrito demonstrara no princípio a inquietação com algo do Um do sujeito que vos fala, essa inquietação perpassou por uma investigação que pudesse suscitar o espaço do particular dentro do universal, no qual a criação e o movimento fizeram parte de uma ação promovida por um lugar de desconhecimento, incômodo e inconstância. Se a via do estilo primada pelo que a leitura lacaniana traz em relação ao objeto, causa de desejo, seria a escola não-toda, nessa via de entendimento, um *locus* que rejeita a universalização dos processos por entender que o lugar da causa, tomará como efeito questões diferentes para cada sujeito na educação.

Inconcluo essa dissertação de mestrado cantarolando um trecho do livro *A parte que falta*, da autora Shel Silverstien (2018) e desenhando o caminho da pesquisa(dor)a:

Oh, busco a parte que falta em mim, a parte que falta em mim.
Ai-ai-iô, assim eu vou, em busca da parte que falta em mim.

Figura 09 – Desenho IV



Fonte: Elaborada pela autora.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Trad. Vinícius Nikastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, Araújo de C. de Rita. **Loucos pela escola. O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009. 139 f.

_____. O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. Ver. **Mal-Estar Subj.** Vol.10. nº 3., p. 887-911. Fortaleza/CE, 2010.

BARROS, Mendes S. Marina. **A dor que dói na escola: psicanálise e educação no século XXI**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. 224 f.

BIRMAN, Joel. **Psicanálise, ciência e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CARVALHO, de Feu Z. Frederico. A via do estilo, a margem do discurso: pontuações a partir da Psicanálise. In: PERES, Clark Maria Ana.; PEIXOTO, Alves Sérgio.; OLIVEIRA, de Pessôa Maria Silvana. **O estilo na contemporaneidade**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

CASTELO BRANCO, Lúcia. O Estilo e a imperfeição. In: NOME DOS AUTORES DO LIVRO. **Ensaios de Semiótica**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, n. 26, 1993.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Rev. Bras. Educ.** [online] Vol.11, n.31, 2006, pp.7-18.

COUTO, S. FLÁVIO LUIS. Quatro modalidades de pesquisa em psicanálise. In: NETO, Kyrilllos Neto.; MOREIRA, Oliveira Jacqueline. **Pesquisa em psicanálise:** transmissão na Universidade. Barbacena, MG: EdUEMG, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Por que Lacan?** 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREUD, Sigmund. (1976). **As neuropsicoses de defesa**, in ESB, Vol. III, R.J., Imago, 1969.

_____. **Carta 52.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996/2006.

_____. (1933[1932]). Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** V. 22, Rio de Janeiro: Imago, 1990, pp. 11-220.

_____. (1980). **O mal-estar na civilização** (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1929).

_____. (1925). **Prefácio à Juventude Desorientada**, de August Aichhorn.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

JÚNIOR, Augusto Di. Jair. **Algumas possibilidades da psicanálise diante da angústia envolvida no impossível de educar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016, 131 f.

KUPFER, Maria C. Machado. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. 4. ed. São Paulo, Escuta, 2013, 160 p.

_____. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo, SP: Ed. Scipione, 2006.

KUPFER, Maria C. Machado *et al.* A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos clin**. [online]. 2010, vol.15, n.2, pp. 284-305. ISSN 1415-7128.

LACAN, Jaques. (1953). Função e campo da fala e da linguagem. In: NOME DOS AUTORES DO LIVRO. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1901/1981). **O seminário, livro 4**: a relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, ANO?.

_____. (1958/1959). **O seminário, livro 6**: o desejo e sua interpretação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, ANO?.

_____. (1959/1960). **O seminário, livro 7**: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, ANO?.

_____. (1964). **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1969/1970). **O Seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1991.

_____. (1970-1971). **O seminário, livro 18:** de um discurso que não fosse semblante. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

_____. (1972/1973). **O Seminário: livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIMA, de Laguárdia Nádia.; REZENDE, Oliveira Alice. O poder normativo nas escolas e seus efeitos sobre os sujeitos. **Estilos clínicos**, São Paulo. V. 8, n. 1, jan/abr. 2013, pp 34-52.

MARCOS, Moreira Cristina. A escrita do caso clínico em psicanálise: uma lógica não-toda. In: FERREIRA, Tânia.; VORCARO, Ângela. **Pesquisa e psicanálise:** do campo à escrita. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. O não-todo de Lacan e a lógica do caso clínico. **Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana**, p.4-16. Rio de Janeiro, 2014.

MILLER, Jacques-Alain. O rouxinol de Lacan. In: NOME DOS AUTORES DO LIVRO. **Conferência inaugural do Instituto do Campo Freudiano de Buenos Aires.** Volume 10, nº 5, out./nov. Tradução do espanhol por Carlos Genaro G. Fernandez. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 2006.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

MRECH, Magalhaes Leny. Mudanças nas formas de saber e os novos laços sociais nas instituições educativas. In: MRECH, Leny Magalhães.; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2001, 160 p.

NASCIMENTO, do Vinicius Luis.; MELLO, Maurano Denise. O que se inscreve é o que se transmite: escrita, estilo e transmissão. Trivium: **Estudos Interdisciplinares**, Ano VIII, 1. ed. 2016, pp.16-24.

ORNELLAS, Larissa. A psicanálise na contramão da lógica contemporânea global. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Orgs). **Psicanálise e educação:** impasses subjetivos contemporâneos IV. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2017a, 206 p.

ORNELLAS, Maria de L Soares.; MENEZES, E.J; ORNELLAS, L.S; CORTIZO, T.L. **Afetos**: que queres de mim? 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2018b.

_____. **Psicanálise & educação**: o que falta em um está no outro? Salvador: EDUFBA, 2019b, 152 p.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente** 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

QUINET, Antônio (1951). **A descoberta do inconsciente**: do desejo ao sintoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

REIS, Rodrigues Ayrton.; SOUZA, e Penna Orion. **Onde se esconde o desejo de aprender do aluno?** Disponível em:<http://coral.ufsm.br/lec/01_01/Ayrton-OrionL5.htm> Acesso em: 25 Mar. 2019.

SOLER, Colette. **O que Lacan dizia das mulheres**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

VOLTOLINI, Reinaldo. Educação sem sociedade. In: MRECH, Leny Magalhães.; PEREIRA, Marcelo Ricardo**. Psicanálise, transmissão e formação de professores.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011, 160 p.

VORCARO, Ângela. Transmissão e saber em psicanálise: (in)passes da clínica. In: FERREIRA, Tânia, VORCARO, Ângela. **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. 1. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PPGEduC

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

_____

Documento de Identidade n.º: _____ Sexo: F ( ) M ( )

Data de nascimento: _____ / _____ / _____

Endereço:

_____

Complemento:_____

Bairro:_____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefones: (___) _____ / (___) _____

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **ESCOLA NÃO-TODA: ESTILO QUE OPERA O ENCONTRO DO DESEJO DE ENSINAR E APRENDER**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, favor imprimir, assinar, digitalizar e encaminhar o termo (composto por três páginas) assinado para *aquila_thalita@hotmail.com*.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

TÍTULO:

[7] Esta pesquisa atende a resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) e foi ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, sendo aprovada sob número de parecer: xxxxxxxxxxxx, em xx. xxxx. xxxx, disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

ESCOLA NÃO TODA: ESTILO QUE OPERA O ENCONTRO DO DESEJO DE ENSINAR E APRENDER

OBJETIVO GERAL:

Analisar a possibilidade de uma escola não-toda que fomente o estilo do professor levando em conta o encontro e o desencontro com o desejo de ensinar e aprender na contemporaneidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar a possibilidade da construção de uma escola não-toda;
- Buscar o estilo do professor para que possa operar uma escola não-toda;
- Escutar os sujeitos da escola sobre o desejo de ensinar e aprender.

ESPAÇO:

Colégio Estadual Maria Quitéria – Distrito de Maria Quitéria / BA.

SUJEITOS:

Professores da escola.

FASES:

Fase I – COLETA DE DADOS – Entrevistas com 3 (três) professores da escola. A seleção dos sujeitos se dará de acordo com o desejo e disponibilidade para participação da pesquisa. Ocorrerão 3 entrevistas de 60 minutos cada, com cada professor. Os encontros serão gravados em áudio e vídeo e ocorrerão em modalidade remota pelo *Google Meet*. As falas dos sujeitos serão posteriormente transcritas e analisadas.

Fase II – ESTUDO EXPLORATÓRIO – Encontro com 3 (três) professores que participaram da entrevista, no qual cada sujeito desenhará em folha de papel o que os leva a considerar o que pode vir a ser uma escola não-toda. Os encontros serão únicos e terão

duração de 60 minutos cada. Os encontros serão gravados em áudio e vídeo e ocorrerão em modalidade remota pelo *Google Meet*.

DEMAIS INFORMAÇÕES DA PESQUISA

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que podem trazer em suas narrativas experiências de vida e da atuação profissional, gerando constrangimento e situações vexatórias na publicação dos dados, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que estão vinculados a mesma instituição, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E, mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos possíveis benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Formação continuada e dissolução de impasses subjetivos envolvidos na atuação profissional;
- Possíveis construções de políticas públicas para trabalhar com a questão da saúde emocional e formação docente na contemporaneidade;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre a universidade e a atuação docente;
- Contribuição e fomentação das discussões sobre a prática docente e educativa no âmbito da instituição e em outros coletivos universitários, construído por professores, gestores, comunidade e estudantes.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa:

- A coleta de dados será desenvolvida entre abril e maio de 2021 podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até agosto de 2021;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador disponibilizará o link de acesso aos encontros ou entrevistas a serem agendados em dia e horário conforme disponibilidade dos sujeitos que não terão custo financeiro direto, precisando apenas dispor de acesso à internet. Caso os sujeitos não tenham acesso à internet a pesquisadora e a instituição coparticipante ofertarão o acesso;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contatos das pesquisadoras:

Em caso de dúvidas, elencamos abaixo os contatos das responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa:

- **Áquila Thalita Sampaio Costa** (Responsável pela pesquisa) – Hotel Atmosfera – Rua São Domingos, 588, sala 606. Espaço Algama. Feira de Santana/BA. Tel.: (75) 99174-7173. E-mail: *aquila_thalita@hotmail.com*
- **Maria de Lourdes Soares Ornellas** (Professora orientadora) – Centro Médico Empresarial (CME) – Av. Anita Garibaldi, 155, Sala 309, Ondina, Salvador/BA. Tel.: (71) 99114-6280. E-mail: *ornellas1@terra.com.br*
- **Comitê de Ética em Pesquisa** (CEP/UNEB) **–** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras ,2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tels.: (71) 3312-3420 / 3312-5057 / 3312-3393, ramal 250, e-mail: *cepuneb@uneb.br*
- **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa** (CONEP) **–** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D. Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte. CEP: 70719-040, Brasília-DF.

V. Consentimento pós-esclarecido:

Após ter sido devidamente esclarecido pelas pesquisadoras sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos da minha participação na pesquisa **ESCOLA NÃO-TODA: ESTILO QUE OPERA O ENCONTRO DO DESEJO DE ENSINAR E APRENDER** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a). Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada às pesquisadoras e outra a mim.

Local: _____/BA, ____ de _____de _____

_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Áquila Thalita Sampaio Costa

Pesquisadora – Discente

Áquila Thalita Sampaio Costa

Maria de Lourdes S. Ornellas

Professora Orientadora

Maria de Lourdes Soares Ornellas

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
COLEGIADO PPGEduC

PPGEduC

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) Convidar os sujeitos a fazer sua apresentação profissional, informar que as entrevistas serão gravadas e que depois serão feitas transcrições;

2) Informar que o sujeito é livre para expressar a sua fala sem censuras frente ao que for perguntado, e que se sinta a vontade para colocar questionamentos e indagações;

3) Solicitar ao sujeito que considere o que foi importante na sua formação docente;

4) Solicitar ao sujeito que fale sobre seu percurso de ser professor e o que considera importante nesse processo;

5) Solicitar ao sujeito que fale da escola que ele trabalha e qual o significado que a instituição representa;

6) Solicitar que o sujeito expresse a marca que diferencia o professor e o aluno de antigamente e o de hoje, e que responsa sobre o que essa relação mostra;

7) Solicitar que o sujeito possa responder sobre o modo que utiliza o espaço da sala de aula para que os alunos respondam ao processo de ensino e aprendizagem;

8) Solicitar ao sujeito que fale sobre o interesse do aluno, e se este precisa se interessar por todas as atividades;

9) Solicitar ao sujeito que fale sobre a relação da escola e pandemia, e como percebeu esse processo.